

KOHTI YHTENÄISTÄ ARVIOINTIAJATTELUA

**Arviointikulttuuri yhdistyneessä Turun konservatoriossa ja
musiikkiopistossa**

Heini Myllymäki & Amanda Nurni

Pro gradu- tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto 4/2021

MYLLYMÄKI HEINI & AMANDA NURMI: Kohti yhtenäistä arviointiajattelua –
Arviointikulttuuri yhdistyneessä Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa
Tutkielma, 88 s., 22 liites.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2021

Tämän tutkielman päätavoitteena on tutkia arviointikulttuuria yhdistyneessä Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa. Tätä tavoitetta lähestytään tutkimalla, miten instrumenttien opettajat toteuttavat opetuksessaan arviointia sekä mitkä tekijät ohjaavat opettajien arviointikäytänteitä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten nämä käytänteet voitaisiin yhdistää organisaatiomuutoksen myötä ja miten oppilasarviointia tulisi kehittää. Tutkimus raportoidaan Turun musiikinopetus Oy:lle osana käynnissä olevaa opetussuunnitelmaprosessia.

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkimukseen osallistui kahdeksan taiteen perusopetuksen instrumenttiopettajaa Turun konservatoriosta ja musiikkiopistosta ja tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimuskysymyksiä analysoitiin sekä aineistolähtöisellä että teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuksesta ilmeni, että opettajat käyttivät monipuolisesti eri oppilasarvioinnin menetelmiä. Arviointikulttuuri nojasi hyvin vahvasti opettajien henkilökohtaisiin näkemyksiin musiikin merkityksestä sekä keinoista toteuttaa arviointia. Tutkimuksessa nousi esille, että osan tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetuksessa oli edelleen perinteisen mestari-kisälli -asetelman piirteitä. Opettajat kuitenkin tiedostivat arvioinnin kentällä tapahtuneen ajattelutavan muutoksen kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä.

Tässä tutkimuksessa nousi esille kehittämiskohteita uuden organisaation toiminnalle sekä konkreettisia ehdotuksia opetussuunnitelman laadintaan ja arvioinnin kehittämiseen. Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa olisi tärkeää luoda mahdollisuuksia avoimelle keskustelulle ja osallistaa henkilöstöä yhteisen arviointiajattelun luomiseksi. Instrumenttiopettajat kaipasivat organisaation tukea kehittyäkseen arviointiosajina, ja tämän lisäksi tutkimuksessa nousi esille kollegiaalisen tuen tarve yhtenäisen arviointityön toteuttamiseksi.

Avainsanat:

arviointikulttuuri, musiikkioppilaitos, instrumenttipedagogiikka, arviointimenetelmät, opettajien arviointitaidot

Sisällys

1	JOHDANTO	6
2	MUSIIKKIOPPILAITOKSET OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	11
3	ARVIOINTIKULTTUURI MUSIIKKIOPPILAITOKSISSA.....	14
3.1	Arviointiajattelu musiikissa ja musiikin arvioinnin erityispiirteitä.....	14
3.2	Musiikin arviointi osana monipuolista oppimista ja osaamista taiteen perusopetuksessa	16
4	INSTRUMENTTIOPETTAJIEN ARVIOINTITAITOT JA -ASENTEET.....	25
4.1	Opettajien arviointiosaaminen ja kokemukset arvioinnista	26
4.2	Oppilaitoksen tuomat raamit arvioinnin taustalla	28
4.3	Opettajien näkemykset opettajuudesta sekä arvoista arvioinnin taustalla ...	31
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
6	MENETELMÄT	36
6.1	Tutkimuskohteen kuvaus.....	36
6.2	Tutkimuksen toteutus	37
6.3	Aineiston käsittely.....	39
6.4	Tutkimusetiikka.....	44
7	TULOKSET.....	45
7.1	Miten instrumenttiopettajat toteuttavat oppilasarviointia Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa?.....	45
7.1.1	Arviointikeskustelut.....	45
7.1.2	Havainnointi.....	46
7.1.3	Palautteen anto ja vuorovaikutus	48
7.1.4	Itsearviointi	50
7.1.5	Taitotason arviointi	52
7.1.6	Vertaisarviointi	54
7.2	Mitkä tekijät ohjaavat instrumenttiopettajien käsityksiä arvioinnista?	57
7.2.1	Instrumenttiopettajien henkilökohtaiset kokemukset siitä, miten heitä itseään on oppilaina arvioitu	57
7.2.2	Instrumenttiopettajien koulutustausta	59
7.2.3	Instrumenttiopettajien henkilökohtainen näkemys opettamisesta ...	61

7.2.4	Instrumenttiopettajien antama merkitys musiikille.....	63
7.2.5	Ylemmän tahon vaikutus arviointiin.....	64
7.2.6	Instrumenttiopettajien työuran antama kokemus ja hiljainen tieto..	66
7.2.7	Instrumenttiopettajien arviointia ohjaavat arvot	67
8	POHDINTA.....	70
8.1	Arviointikulttuuri Turun konservatoriossa ja musiikkioppilaitoksessa	70
8.2	Toimenpidesuosituksset Turun konservatorion ja musiikkiopiston kehittämiseksi.....	75
8.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	77
8.4	Arviointikulttuurin tutkimuskohteita tulevaisuudessa musiikkioppilaitoksissa sekä perusopetuksen oppilaitoksissa	80
	LÄHTEET.....	82
	LIITTEET	89
	Liite 1. Haastattelukysymykset.....	89
	Liite 2. Haastattelupohja.	91
	Liite 3. Tutkimuslupa.....	92
	Liite 4. Turun yliopiston tietosuojailmoitus.	93
	Liite 5. Oppilasarvioinnin toteuttamisen tavat.....	94
	Liite 6. Tekijät, jotka ohjaavat opettajien käsityksiä arvioinnista.	100

1 JOHDANTO

Turun kaupunginhallitus päätti lokakuussa 2018, että musiikin opetusta ja koulutusta varten perustetaan kaupungin omistama voittoa tavoittelematon yhtiö, Turun musiikinopetus Oy. Yhtiön alle tulivat sekä Turun konservatorion että Turun seudun musiikkiopiston toiminnot. Oppilaitoksen nimeksi annettiin Turun konservatorio ja musiikkiopisto. Tässä tapaustutkimuksessa ollaan kiinnostuneita näiden kahden pitkään toimineen oppilaitoksen arviointikulttuureista ja arviointikäytännöistä sekä tekijöistä arvioinnin toteuttamisen taustalla. Tämän lisäksi tutkimuksessa pyritään luomaan havaintojen pohjalta ehdotuksia uuden organisaation opetussuunnitelman laadintaan sekä arvioinnin kehittämiseen.

Juntusen ja Westerlundin (2013, 72) mukaan oppimiskäsitysten muutosten myötä ajatus arvioinnista on yleisesti muuttumassa. Tällainen arvomuutos voidaan tunnistaa myös musiikkikasvatuksen kentällä. Tavoitteena on ollut siirtyä suorituskeskeisestä arvioinnista kohti oppilaskeskeistä arviointiajattelua, jolla tuetaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. (Juntunen & Westerlund 2013, 72.) Arviointikäsitysten muuttuessa on mielenkiintoista tutkia arviointia juuri kyseisen organisaatiomuutoksen ja kahden pitkään toimineen musiikkioppilaitoksen arviointikulttuurin yhdistymisen valossa. Arviointityö on keskeinen osa oppilaitosten toimintaa ja sitä tapahtuu päivittäin (Nieminen 2019, 95—97). Koska arviointityötä tehdään runsaasti, on mielenkiintoista tutkia kahden keskenään erilaisen oppilaitoksen arviointikulttuurin yhtenäistämistä. On luonnollista, että eri oppilaitosten oppiaineiden suorituksia mitataan eri tavoin, mutta joskus aineiden ja opettajien välinen yhteistyö saattaa synnyttää hedelmällisiä arvioinnin muotoja, kun eri arviointikulttuurit kohtaavat. (Nieminen 2019, 95—97.)

Arviointikulttuuria voidaan pitää yhtenä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana (Nieminen 2019, 90). Molempien entisten musiikkioppilaitosten toimintakulttuuri muodostui taiteen perusopetusta ohjaavien ja muiden normien tulkinnasta, vakiintuneista käytännöistä sekä yhteisön jäsenten ajattelu- ja toimintatavoista (Turun konservatorion OPS 2018, 6; Turun seudun musiikkiopiston OPS 2018, 3).

Vuonna 1998 säädetyin taiteen perusopetuslain mukaan taiteen perusopetus on kouluajan ulkopuolista, tavoitteellista, ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka etenee tasolta toiselle (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998). Molemmissa oppilaitoksissa yhteisen toimintakulttuurin nähtiin edistävän musiikkioppilaitoksen tehtävän, arvoperustan ja oppimiskäsityksen mukaisen opetuksen toteuttamista. Erona toimintakulttuureissa oli kuitenkin suhtautuminen musiikkioppilaitosten musiikilliseen koulutusjatkumoon. (Turun konservatorion OPS 2018, 6; Turun seudun musiikkiopiston OPS 2018, 3.) Entisen Turun konservatorion opetussuunnitelmassa (2018, 6) toimintakulttuurin erityisenä voimavarana nostettiin esille opetuksellinen kaari taiteen perusopetuksen, ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen välillä. Entisen Turun seudun musiikkiopiston toiminta-ajatus sen sijaan oli järjestää harrastuspainotteista musiikinopetusta ja ammattiopintoihin valmentavaa musiikinopetusta (Turun seudun musiikkiopiston OPS 2018, 3). Musiikkioppilaitosten toimintakulttuurit erosivat toisistaan jonkin verran myös arvioinnin suhteen, ja organisaatiomuutoksen myötä nämä kulttuurit ovat kohdanneet. Entisen Turun konservatorion opetussuunnitelman (2018, 8) mukaan arvioinnin tavoitteena oli saada dokumentoitua oppilaiden oppimista mahdollisimman paljon oppilaiden todistuksiin sekä määrällisin että laadullisin keinoin. Oppilaan edistymistä mitattiin osallistumispisteinä, jotka kuvasivat oppilaan opintojen määrää. Tämän lisäksi arviointi tapahtui oppilaan ja opettajan välisenä dialogina (Turun konservatorion OPS 2018, 8). Entisen Turun seudun musiikkiopiston opetussuunnitelmassa (2018, 10) sen sijaan arviointi kuvailtiin vain laadullisena, myönteisessä hengessä annettavana ohjaavana palautteena. Arviointi ja sen pohjalta annettava jatkuva palaute oli vuorovaikutteista ja oppilaiden osallisuutta edistävää (Turun seudun musiikkiopiston OPS 2018, 10).

Vaikka arviointikulttuuria voidaankin pitää yhtenä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana, arviointi- ja toimintakulttuuri eivät ole synonyymeja toisilleen. Toimintakulttuuri määrittää koko organisaation toimintaa ja arviointikulttuuri on sen yksi osatekijä. Sekä toiminta- että arviointikulttuurit pitävät sisällään tietoisesti valittuja tapoja toimia, mutta myös laajasti tiedostamattomia ja vain osin tietoisia asenteita, tunteita ja motiiveja. (Nieminen 2019, 90.) Mäki (2010, 2—7) määrittelee

arviointikulttuurin sellaisiksi arvoiksi ja uskomuksiksi, jotka vaikuttavat oppilaitoksen arviointikäytänteisiin. Arviointikulttuuri on ajattelu- ja toimintajärjestelmä, joka ohjaa arvioinnin toteutumista, sekä sitä, miten yhteisö kokee arvioinnin tavoitteet ja tehtävät. Arviointikulttuurin kuvaillaan olevan usein melko tutkitun arviointijärjestelmän taustalla vaikuttava tekijä. (Maki 2010, 2—7.)

Taiteen perusopetusta ei ole arvioitu kansallisesti ennen opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantoa vuonna 2012 (Tiainen ym. 2012, 9). Tiainen ym. (2012, 9) arvioivat tutkimuksessaan taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden toimivuutta sekä taiteen perusopetuksen pedagogiikan toimivuutta. Arviointikohteina olivat tämän lisäksi oppilaitoksen itsearviointi, yhteistyö ja kehittäminen sekä koulutuksen tasa-arvon toteutuminen. Tiainen ja kollegoiden (2012) tekemän tutkimuksen tuloksista ilmeni, että ohjaavaa sanallista palautetta pidettiin varsin merkittävänä oppilaan kehitystä tukevana pedagogisena keinona taiteen perusopetuksessa. Tutkimuksessa todettiin jatkuvan ohjaavan sanallisen palautteen olevan musiikin opettamisessa opettajan tärkein työväline. (Tiainen ym. 2012, 69.) Atjonen ja kollegat (2019, 42) sen sijaan tarkastelivat Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisemassa raportissa, millaisia kokemuksia ja käsityksiä perusopetuksen rehtoreilla, opettajilla, oppilailta ja huoltajilla oli arviointimenetelmistä, -käytänteistä sekä -kulttuurista. Raportista kävi ilmi, että yksi näkökulma arviointikulttuurin kehittämiseen on tarkastella opettajien arviointimenetelmiä, joita he käyttävät osana jokapäiväistä opettaja-oppilas -vuorovaikutustaan. (Atjonen ym. 2019, 42.) Voidaan olettaa, että myös tässä musiikkioppilaitoksessa arviointikulttuurin keskiössä ovat ne arkiset ratkaisut ja käytänteet, joita oman instrumenttinsa opettajat päivittäin tekevät oppilaidensa kanssa. Koko arviointikulttuuri rakentuukin näiden käytänteiden sekä monitasoisen arviointiosaamisen ympärille (Atjonen ym. 2019, 42).

Guskey ja Bailey (2001) esittelivät tutkimuksessaan neljä tekijää, joiden koettiin olevan opettajien arviointityyliin taustalla. Nämä neljä tekijää olivat opettajien henkilökohtaiset kokemukset arvioiduksi tulemisesta, opettajien saamat opit koulutuksen aikana, henkilökohtaiset opetusideologiat sekä ylemmän tahon vaikutus

arviointiin. (Guskey & Bailey 2001, 16–17). Vartiainen sen sijaan (2013, 194) korosti opettajan arviointityyliä joko yhteisöllisen ja vuorovaikutuksellisen musiikkiharrastuksen edistäjänä tai suoritukseen ja etenemiseen perustuvana. Opettajien arviointityyliin taustalla nähtiin olevan myös niin sanottua hiljaista tietoa, joka ohjaa erityisesti kokeneempien opettajien arviointityötä (Atjonen 2019, 164). Myös eettisyys ja erilaiset arvot ohjaavat opettajien tekemää arviointityötä (Vartiainen 2013, 183).

Tekijät opettajien arviointikäytänteiden taustalla vaihtelevat laajasti saman oppilaitoksenkin sisällä. Tämä tuottaa oppilaille joskus haasteita mukautua opettajien erilaisiin arviointityyleihin. Opettajien hyvinkin vaihtelevat arviointityylit saattavat luoda hämmennystä ja tietämättömyyttä oppilaiden keskuudessa. (Guskey & Bailey 2001, 16–17.) Opiskelijoiden osallistaminen arvioinnin kehittämiseen olisi olennaista, jotta opiskelijat tulisivat tietoisiksi arvioinnin tarkoituksesta sekä siihen liittyvistä käytänteistä (Deneen & Bound 2014, 588). Luostarisen (2019, 110) mukaan arvioinnin kehittäminen koskeekin yhtäaikaaisesti niin opettajien henkilökohtaista ammattitaitoa kuin koko oppilaitosta ja sen toimintakulttuuria. Arviointikulttuuri ja arviointikäytännöt tulevat todeksi jokaisen yksittäisen opettajan tekeminä ja toteuttamina valintoina, mutta ne kytkeytyvät osaksi koko oppilaitoksen toimintaa (Luostarinen 2019, 110).

Instrumenttipedagogiikassa yksilöopetusta on pedagogisena tutkimuskohteena tutkittu suhteellisen vähän (Gaunt 2007). Syynä saattaa olla se, että instrumenttiopettajat perinteisesti nähdään mestareina omalla alallaan, eikä opetuskäytänteitä tästä syystä nähdä tarpeelliseksi tukea. Vähäisen tutkimuksen sekä opettajien puutteellisen koulutuksen vuoksi on harvoja asioita tukemassa instrumenttipedagogiikan kehittämistä. (Gaunt 2007, 215–218, 238.) Myös samansuuntaisia tuloksia saivat Tiainen ja kollegat (2012) tutkimuksessaan liittyen taiteen perusopetuksen pedagogiseen kehittämiseen. Esiin nostettiinkin sekä opettajien että rehtoreiden pedagogiseen opetussuunnitelmaosaamiseen tähtäävän täydennyskoulutuksen tarpeellisuus (Tiainen 2021, 103).

Tämän tapaustutkimuksen päätavoitteena on tutkia arviointikulttuuria Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa. Tätä tavoitetta lähestytään tutkimalla, miten instrumenttiopettajat toteuttavat opetuksessaan arviointia, sekä mitkä tekijät ohjaavat instrumenttiopettajien arviointikäytänteitä. Tarkoituksena on tehdä näkyväksi opettajien arviointityötä ja arviointikäytänteitä, sekä havainnollistaa opettajien arviointiajattelua. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten arviointikäytännöt voitaisiin yhdistää organisaatiomuutoksen myötä, ja miten oppilasarviointia tulisi kehittää. Tutkimus raportoidaan Turun musiikinopetus Oy:lle osana käynnissä olevaa opetussuunnitelmaprosessia.

2 MUSIIKKIOPPILAITOKSET OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Suomessa toimii sekä valtionosuutta saavia että vapaarahoitteisia musiikkioppilaitoksia. Taiteen perusopetusta voivat järjestää kunnat, kuntayhtymät, rekisteröidyt yhteisöt, säätiöt sekä valtion oppilaitokset. Vapaarahoitteiset musiikkioppilaitokset voivat antaa opetusta vapaasti oman mielensä mukaan, ja ne toimivat kaupallisesti. Sen sijaan valtionosuutta saavat musiikkioppilaitokset, kuten tämän tapaustutkimuksen oppilaitos, toimivat taiteen perusopetusta antavassa musiikkioppilaitosjärjestelmässä, ja sen toiminta pohjautuu Opetushallituksen laatimiin opetussuunnitelman perusteisiin. (Anttila 2004, 133.) Vuonna 2020 musiikinopetusta tarjoaa arvioilta 190 oppilaitosta, joista valtionosuutta saa noin 89 oppilaitosta. Musiikinopetuksen pariin hakeutuu vuosittain noin 23 000 lasta ja nuorta, joista noin puolet valitaan opiskelemaan. Opettajia oppilaitoksissa työskentelee yli 3600. (Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto, 2020.)

Musiikkioppilaitosten ja konservatorioiden yleisenä tavoitteena on yksilöiden musiikillisen tietämyksen kasvattaminen (Gaunt & Westerlund 2013, 23). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (jatkossa käytetään lyhennettä TPOPS) (2017, 11—15) musiikin oppiaineen tavoitteena on tukea oppilaan omaehtoista musiikin harrastamista, sekä luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja elinikäiselle harrastamiselle. Tällaisia taitoja kasvattaessa opettajalla on suuri rooli (Gaunt & Westerlund 2013, 23).

Instrumenttipedagogiikka ja arviointi on historiassa nojannut pitkälti behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on passiivisessa, tietoa vastaanottavassa roolissa, ja jossa oppiminen on käsitelty ulkoa ohjaavana toimintana (Allsup & Benedict 2008, 159). Oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään tiedon passiivisena vastaanottajana ja toiminnan kohteena. Tällainen näkemys korostaa opettajan roolia alansa asiantuntijana ja auktoriteettina, jonka tehtävänä on siirtää tieto- ja taitorakenteita oppilaalle. (Partti ym. 2013, 57.) Mestari-kisälli -asetelmalla onkin pitkä historia instrumenttipedagogiikassa, ja sitä on kritisoitu muun muassa vähäisestä kannustuksesta oppilaan omatoimisuuteen sekä autonomiaan oppimisprosessissa (Gaunt, 2007, 238).

Gauntin ja Westerlundin (2013, 23) mukaan musiikkikasvatus musiikkioppilaitoksissa nojaakin nykypäivänä vahvasti vielä opettaja-oppilas suhteeseen. Tällaisessa perinteisessä opettajakeskeisessä opetustyyliässä opettaja valitsee soitettavan ohjelmiston ja jakaa sen harjoiteltaviin osiin. Opiskelijan tehtävänä on harjoitella opettajan antama ohjelmisto, jonka jälkeen opettaja antaa palautetta, näyttää mallisuorituksen soittamalla sekä määrittelee, milloin oppilaan taidot ovat riittävät. (Virkkula 2015, 27).

Opettajakeskeistä ajattelutapaa on haastettu jo kymmenen vuoden takaa. Gatiénin (2009, 94—119) tutkimuksen mukaan sen sijaan, että jazzmuusikot oppivat huipuilla, tulisi opetuksessa käyttää yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä. Mansin (2009, 90) mukaan tarvitaan yhä enemmän ymmärrystä siitä, miten merkittävä rooli yksilöllä on oppimisprosessissa, kuten esimerkiksi ohjelmiston sekä opiskelutyylien valinnassa. Opetuksen tulisi tapahtua sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa oppiminen ja osaaminen nähdään uusien taitojen ja tietojen rakentamisena jo opitun päälle. Tällaista oppimista tulisi tapahtua ryhmissä, jossa jaetaan yhteinen kiinnostuksen kohde. (Wenger 2009, 45—103.) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017, 11) mukaan opetuksen lähtökohtana onkin oppilaan aktiivinen toimijuus. Oppilas oppii toimimaan itseasetettujen tavoitteiden suuntaisesti sekä yksin että ryhmässä. Tämä edistää oppimista ja innostaa oppilasta kehittämään itseään oppijana. Wengerin (2009, 45—103) mukaan tällaisessa oppimisprosessissa ryhmässä toimitaan aktiivisesti yhteistä, yhdessä asetettua tavoitetta kohti. Tämä vaatii ryhmän jäseniltä sitoutumista sekä vastavuoroista vastuunottoa. Nämä sitouttavat ryhmää sekä motivoivat sen jäseniä kohti yhteistä tavoitetta. Jokaisen yksilön oppiminen rakentuu aiemman opitun päälle toimiessaan ryhmässä, jossa jokainen yksilö jakaa omaa osaamista ja asiantuntijuuttaan. (Wenger 2009, 45—103.) Partin ja kumppaneiden (2013, 60) mukaan tällainen oppimisprosessi painottaa yksilön metakognitiivisten taitojen tai oppimisprosessin tulosten sijaan oppimiskulttuurin ja siinä tapahtuvien aktiiviteettien keskeisyyttä oppimisessa. Sen sijaan, että oppiminen nähdään yksilön päänsisäisenä toimintana ja tapahtumana, sen katsotaan muotoutuvan yhteisöjen käytäntöihin osallistumisen ja niiden tuottamien merkitysten kautta. (Partti ym. 2013, 60.)

Perinteinen, mestari-kisälli oppimisasetus ja opettajakeskeinen opetustyyli luovat opettajille turvallisuuden tunnetta, mutta tuovat haasteita yksilön oppimiseen. Oppimisen näkökulmasta on tärkeää, että opetus- ja oppimisympäristöt ovat monipuolisia ja oppilas on aktiivisena toimijana osana näissä oppimisprosesseissa. Opettajan rooli nähdään tulevaisuudessa yhä enemmän toiminnan organisoijana, luovan toiminnan ylläpitäjänä sekä oppimisympäristöjen rakentajana. (Partti yms. 2013, 54—70.)

3 ARVIOINTIKULTTUURI MUSIIKKIOPPILAITOKSISSA

Käsitteenä arviointikulttuuri on laaja, ja sen määrittelemine edellyttää oppilaitoksen ja siellä toimivien henkilöiden arviointi-ideologian, arviointitoiminnan ja siihen liittyvien ajattelu- ja toimintamallien analysointia. Osa arviointikulttuuria on kriittinen ote arvioinnin kehittämiseen sekä arvioinnin eri tehtävien ja monipuolisuuden huomioon ottaminen käytännön arviointityössä. Arvioinnin toteuttamisessa ei ole kyse pelkästään siitä, miten yksittäiset opettajat soveltavat arvioinnissa annettuja normeja, vaan miten oppilaitosten arviointikulttuuri ja yhteiset toimintatavat tukevat opettajan arviointityötä. Oppilaitoksella tulisi olla yhteinen näkemys esimerkiksi siitä, keitä oppilaitoksen arviointikulttuuri koskee, ja miten se näyttäytyy suhteessa eri toimijoihin, kuten opettajiin ja oppilaisiin. (Ouakrim-Soivio 2016, 91—92, 147.) Arviointikulttuurin muuttaminen vaatii aikaa eikä se ole yksinkertainen prosessi. Yhteinen päämäärä, vastuunotto omasta ja koko organisaation oppimisesta ja kyky laajaan kulttuuriseen hahmottamiseen ovat arviointikulttuurin muutoksen ytimessä. Organisaatiokulttuuri, joka pohjautuu liikaa kontrolliin saattaa pahimmassa tapauksessa tukahduttaa opettajien kykyä tehdä päätöksiä itsenäisesti ja kokeilla uutta. (Senge ym. 2000, 328.) Parhaimmassa tilanteessa arviointikulttuurin kehittäminen on koko organisaation yhteinen projekti, jossa kaikkien ääni tulee kuuluviin. Jokainen opettaja on luomassa organisaation arviointikulttuuria omilla valinnoillaan arkipäivän opetustyössä, ja ne valinnat liittyvät osaksi isompaa kokonaisuutta. Näitä valintoja ja käytännön arviointimenetelmiä muuttamalla on mahdollista muuttaa koko arviointikulttuuria, ja se on askel kohti tulevaisuuden arviointimenetelmiä. (Nieminen 2019, 103—105.)

3.1 Arviointiajattelu musiikissa ja musiikin arvioinnin erityispiirteitä

Se, millaisista elementeistä laadukkaan arvioinnin oletetaan koostuvan määrittää koko arviointikulttuuria. Laadukas arviointi koostuu vallitsevasta oppimiskäsityksestä ja arvopohjasta sekä laajoista oppimisen kulttuurisista kysymyksistä. Arviointia ei tule pitää vain ulkoisen mittaamisen välineenä, vaan sen laatua mittaa

se, kuinka subjektiivista ja objektiivista se on, ja millaiseen kehitykseen se yksilönä johtaa. (Nieminen 2019, 95—97.) Juntusen ja Laitisen (2011, 79) mukaan musiikillisten taitojen kehittyminen yhdessä musiikin ja taiteen ymmärtämisen sekä kulttuurisen sivistyksen kanssa muodostavat taideopetuksen ytimen. Musiikin opetuksen arvioinnin tulisi kohdistua juuri tähän ajatukseen. Vallalla olevat taidekäsitykset ohjaavat sitä, mitä taiteen opetuksessa ja arvioinnissa kulloinkin painotetaan. Musiikin opetuksen keskiössä on oppilaan kokema yksilöllinen, emotionaalinen taide-elämys. Siinä korostuvat erityisesti oppilaan henkilökohtaiset kokemukset musiikista, sekä musiikkisuhteen rakentaminen. Opetuksen arvioinnilla tulisi pyrkiä vastaamaan nykypäivän käsitykseen, jossa korostuu yhä enemmän elämysten ja kokemusten merkitys. Oppisisältöjä tulisi tarkastella oppilaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen rakentumisen näkökulmasta. (Juntunen & Laitinen 2011, 79.) Juntusen ja Westerlundin (2013, 79—80) mukaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen ja kokemuksen lisäksi taiteen perusopetuksessa tulisi arvioida muun muassa työskentelytaitoja, monipuolisuutta sekä oppilaan erityisiä vahvuuksia ja valmiuksia musiikin itsenäiseen harrastamiseen. Työskentelytaidoiksi voidaan nimetä motivoituneisuus, aktiivisuus, omaaloitteisuus sekä kyky arvioida omaa työskentelyään. (Juntunen & Westerlund 2013, 79—80.)

Musiikinopetuksessa tavoitteiden ja oppisisältöjen yksityiskohtainen määrittäminen ja oppimistulosten arviointi tyhjentävästi on ollut ongelmallista. Opittuja tietoja ja taitoja on helpompaa arvioida kuin oppimisen ja opiskelun laadullisia tekijöitä. Tällaisina tekijöinä pidetään esimerkiksi tiedonhankinta- ja prosessointitaitoja, oppimiseen ja opiskelun hallintaan liittyviä itsearviointi- ja reflektointitaitoja, meta-kognitioita sekä musiikinopetuksen keskeisiä osa-alueita kuten motivaatio, luovuus ja musiikin kokeminen. Edellä mainitut asiat ovat sellaisia tekijöitä, jotka ovat keskeisiä opetuksessa ja joiden opetusta tulisi tukea ja arvioida. (Anttila 2004, 113—114.) Seuraavassa kappaleessa esitellään tarkemmin musiikin arvioinnin keinoja ja menetelmiä, joilla pyritään arvioimaan monipuolisesti oppilaan kokonaisvaltaista musiikillista kehittymistä.

3.2 Musiikin arviointi osana monipuolista oppimista ja osaamista taiteen perusopetuksessa

Arviointi on yleisesti osa opetuksen suunnittelua sekä toteutusta tavoitteiden, oppimiskäsitysten sekä opetus- ja oppimistilanteiden kautta. Sen sijaan, että se nähtäisiin erillisenä prosessina, tulisi arviointi sulattaa osaksi monipuolista oppimista ja opetusta. Arvioinnin keskeisiin tehtäviin kuuluvat oppimisen ohjaaminen sekä oppilaalle kertominen, missä määrin opetukselle asetetut tavoitteet on saavutettu. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 25.) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017, 16) mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata oppilaan oppimista, tukea hänen edistymistään sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin.

Arvioinnilla kerätään ja tulkitaan oppijaa koskevia systemaattisia havaintoja (Anttila 2004, 110). Näitä havaintoja tehdään, jotta oppilaan oppimisprosessia voidaan edistää ja tehdä näkyväksi opettajalle, oppilaalle sekä hänen huoltajilleen (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 25). Arvioinnilla ohjataan oppilasta pääsemään hänelle asetettuja tavoitteita kohti (Anttila 2004, 110). Tavoitteet ovat opetus- ja arviointityön kulmakivi. Opetusmenetelmät sekä palaute tulisi aina kytkeä asetettuihin tavoitteisiin (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 33). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on luoda edellytyksiä musiikkisuhteen syntymiselle. Tavoitteena on oppimisen ilo, musiikin itsenäinen harrastaminen sekä musiikillisen osaamisen kehittäminen. Muita tavoitteita näiden lisäksi on oppilaan luovan ajattelun ja tuottamisen rohkaiseminen, sekä omien musiikillisten vahvuuksien tunnistaminen sekä niiden hyödyntäminen oman musiikillisen ilmaisun löytämisessä. Opetuksen tulee tukea oppilaan myönteistä kuvaa itsestään, sekä tervettä itsetuntoa ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (TPOPS 2017, 47.) On tärkeää, että laajat tavoitteet puretaan oppilaan ymmärtämään muotoon osatavoitteiksi ja yhdessä oppilaan kanssa pohditaan, mitä asioita tekemällä oppilaan on mahdollisuus saavuttaa asetetut tavoitteet (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 33).

Yleisesti arviointi voi olla toteavaa, ohjaavaa, korjaavaa, kannustavaa, ennustavaa, kehittävää ja joko kertaluontoista tai jatkuvaa (Anttila 2013, 105). Kuten monissa

muissa oppimisympäristöissä, myös musiikin arvioinnissa monipuolinen arviointi voidaan jakaa toteavaan, lähtötason arviointiin eli diagnostiseen arviointiin, ohjaavaan ja oppimista edistävään arviointiin eli formatiiviseen arviointiin sekä summatiiviseen arviointiin, joka on osaamista kuvaavaa. Parhaimmillaan nämä kaikki edellä mainitut ovat opetuksessa läsnä. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 25.) Atjosen (2007, 66) mukaan diagnostisen arvioinnin tehtävänä on selvittää oppilaan opiskelu- ja toimintaedellytyksiä. Luostarisen & Ouakrim-Soivion (2019, 26) mukaan lähtötason arviointi tuottaa opettajalle käsityksen siitä, minkälaisia tietoja sekä taitoja oppilaalla on.

Arviointia voidaan tarkastella myös suhteessa oppimisprosessiin, jonka aikana tapahtuu formatiivista arviointia. Formatiiivinen arviointi on jatkuvaa ja kehittävää eli toisin sanoen oppimista ja osaamista edistävää arviointia. Arvioinnissa korostetaan sitä, mitä on jo opittu ja saavutettua ja mihin oppimisessa keskitytään seuraavaksi. (Juntunen & Westerlund 2013, 75—76.) Arviointiin liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa on viime vuosina keskeisessä osassa ollut käsite *assessment for learning*. Tämä tarkoittaa arviointia, jonka tavoitteet kohdistuvat tukemaan oppimista sekä opiskelutaitojen edistämistä. (Brown 2005, 81—89.) Kuten Juntunen ja Westerlund (2013, 72) totesivat, arviointiajattelun muutos on ollut näkyvissä myös musiikkikasvatuksen kentällä, jossa tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltainen kehitys. Oppimisen aikaisessa arvioinnissa keskeisenä tehtävänä on kuvata oppilaalle itselle sekä opettajalle opinnoissa edistymistä. Oppilaan näkökulmasta keskeistä on opettajalta, itseltään sekä vertaisilta saatu palaute. Oppimisprosessin aikana arviointitietoa kerätään oppimista havainnoimalla, keskustelemalla sekä tekeillä olevia tuotoksia tarkastelemalla. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 29.) Formatiiivisessa arvioinnissa voidaan myös käyttää monenlaisia yksilö- ja ryhmätöitä riippuen siitä, onko arvioinnin kohteena musiikillinen tietämys (esim. musiikkitieto, musiikkinteoria ja musiikkiteknologia) vai musiikillinen toiminta (esim. säveltapailu, soittaminen ja laulaminen sekä improvisointi). (Paananen 2005, 410.)

Summatiivisella osaamisen arvioinnilla kuvataan kullakin hetkellä oppilaan osaamista suhteessa hänelle asetettuihin tavoitteisiin. Summatiivinen arviointi kuvaa oppilaan osaamisen tasoa kyseisellä arvioinnin hetkellä. Tällä tavalla oppilaalle

voidaan konkretisoida, mitä tavoitteita hän on saavuttanut ja millä tasolla hänellä on vielä saavutettavaa. Oppimista kuvaavaa summatiivista arviointia voi tapahtua muun muassa numeroarvosanan, kirjaimen, pistemäärän, sanan tai kuvan avulla. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 28—29; Juntunen & Westerlund 2013, 73—74.)

Kuten kaikissa oppimisympäristöissä, myös musiikin oppimisen osalta taitojen arviointimenetelmät perustuvat siihen, minkälainen oppimiskäsitys ja mitkä kriteerit ohjaavat arviointia. (Anttila 2013, 105.) Oppimiskäsitysten muutosten myötä myös käsitys arvioinnin tehtävistä ja menetelmistä oppimisprosessin vaiheissa on muuttunut. Laajentunut näkemys taidon oppimisesta, kuten soittamisesta, osaamisesta sekä työskentelyprosessissa on alkanut edellyttää monipuolisia arviointimenetelmiä ja opitun tiedon välittymistä kaikille osapuolille. Kun arvioinnin kohteena on valmiina olemassa olevan tiedollisen ja taidollisen sisällön lisäksi innovatiivisuuden, luovan toiminnan ja siihen asennoitumisen arviointi, eri arviointitapojen ja menetelmien integroiminen toisiinsa sisältää haasteita. Anttilan (2013, 111-115) mielestä onkin mielenkiintoista, miten arvioidaan ja arvotetaan sellaista oppimisprosessia, joka perustuu luovuuteen, yksilölliseen tekemiseen sekä aistilliseen kokemukseen. Tiaisen ja kumppaneiden (2012) tutkimuksesta ilmenee, että taiteen perusopetuksen opettajat kokevat opetusmenetelmänsä ja työtapansa toimiviksi. Tutkimuksessa kuitenkin todetaan, että tämä saattaa johtua siitä, että opettajan työ on itsenäistä ja pedagogisesti vapaata, joka osaltaan vaikuttaa vastausten myönteisyyteen. (Tiainen ym. 2012, 66.)

Formatiivisessa musiikin arvioinnissa *havainnointi* on erittäin tärkeä menetelmä. Oppilas käyttää musikaalisia taitojaan jokaisella oppitunnilla, jolloin havainnoinnin merkitys korostuu. Käytännössä havainnointi näyttäytyy muistinvaraisena tai dokumentoituna toimintona. Dokumentoituna arviointi lisää sen reliabiliteettiä. (Paananen 2005, 410.) *Palautetta* oppilas saa luontevimmin opettajan tekemien havaintojen pohjalta esimerkiksi soittotunneilla. Palautteen avulla opettaja ohjaa oppilaan oppimista asetettujen tavoitteiden suuntaan sekä antaa vinkkejä ja neuvoja soittoon. Toisaalta opettajan tehtävänä ei ole antaa valmiita ratkaisuja ja

toimintatapoja, vaan ohjata pikemminkin oppilasta aktiivisuuteen ja vahvistaa hänen itsearviointitaitojansa. (Juntunen & Westerlund 2013, 76.) Tikan (2017, 199) mukaan palautteen annossa olennaista on täsmällisyys sekä sen kohdentaminen oppilaan soiton positiivisiin puoliin. Tämän lisäksi palautteessa tulisi myös tulla ilmi, mitä oppilaan tulisi kehittää ja harjoitella. Juntusen ja Westerlundin (2013, 81) mukaan musiikin opetuksessa palaute on yleensä spontaania ja suullista. Palautteen antaminen vaatiikin taitoa sekä oppilaantuntemusta, sekä kykyä lukea tilanteita. Tilanteissa korostuvat opettajien vuorovaikutustaidot sekä kyky kuunnella ja huomioida opiskelijan reaktiota. Tiaisen ja kumppaneiden (2012) tekemän tutkimuksen tuloksista ilmeni, että ohjaavaa sanallista palautetta pidettiin varsin merkittävänä oppilaan kehitystä tukevana pedagogisena keinona taiteen perusopetuksessa. Tutkimuksessa todettiin jatkuvan ohjaavan sanallisen palautteen olevan musiikin opettamisessa opettajan tärkein työväline. (Tiainen ym. 2012, 69.)

Musiikin arvioinnin menetelmänä voidaan käyttää myös *arviointikeskustelua*. Yksinkertaisimmillaan arviointikeskustelu käydään oppilaan ja opettajan välillä, mutta siihen voi osallistua myös oppilaan huoltaja tai muita oppilaita ja opettajia. Keskusteluissa avautuu opettajalle ja oppilaalle mahdollisuus pohtia opiskelutavoitteiden saavuttamista, sekä samalla vahvistaa oppilaan itsearviointivalmiuksia. Parhaimmillaan arviointikeskusteluissa voidaankin kehittää oppilaan ja opettajan välistä luottamuksellista suhdetta, jolla taas voi olla positiivisia seurauksia esimerkiksi opitun ilmapiihin sekä oppilaan motivaatioon ja oppimistuloksiin. (Anttila 2004, 121.)

Oppilaskeskeiseen, oppijan aktiivista roolia korostavaan arviointikulttuuriin kuuluu keskeisenä osaa *vertaisarvioinnin* toteuttaminen sekä sen merkityksen huomiointi. Vertaisarviointi voidaan määrittää oppilaiden toistensa suoritukseen kohdistuvaksi keskinäiseksi arviointitoiminnaksi. (Juntunen & Westerlund 2013, 83.) Ahon (2013, 165—180) tutkimuksessa tutkittiin Sibelius-Akatemian pianonsoiton opiskelijoita ja heidän vertaisarviointitaitojaan. Tutkimuksessa opiskelijat kehittivät osaamiskriteerejä soittoesitysten arvioimiseksi ja harjoittelivat niiden käyttöä sekä rakentavan palautteen antamista toisille oppilaille. Tavoitteena oli rikastuttaa oppimisympäristöjä sekä tarjota opiskelijoille mahdollisuus jakaa näkemyksiä sekä

oppia kanssaopiskelijoita. Tuloksena oppilaat saatiin toimimaan aktiivisesti kohti yhteistä päämäärää. Yhteiset keskustelut ja yhdessä luodut kriteerit helpottivat palautteen antamista sekä vahvistivat oppilaan havainnointi-, kuuntelu- ja reflektointitaitoja. (Aho 2013, 165—180.) Partin ja kumppaneiden (2015, 7) tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kansanmusiikin aineryhmän opiskelijoiden arviointia Sibelius-Akatemiassa ja Queenslandin konservatoriossa. Oppilaitoksen instrumenttipedagogiikassa keskityttiin oppimisen ymmärtämiseen sekä muusikkouden kehittämiseen opiskelijayhteisöä osallistavalla vertaisarviointiprosessilla. Sibelius-Akatemiassa pelkän opettaja-arvioinnin käyttö oli haluttu ulottaa laajemmin opiskelijayhteisöön. Tällaisella vertaisarviointiprosessilla voitiin tukea oppilaiden taiteellista kasvua ja kehitystä. (Partti ym. 2015, 7.) Niemisen (2019, 161) mukaan taitavasti toteutettuna vertaisarviointi tehostaa oppimista ja kehittää oppilaan ongelmanratkaisutaitoja sekä oman toiminnan säätelyä. Kun oppilas kriittisesti arvioi vertaisten työtä, hän samalla jäsentelee ajatuksiaan myös oman työnsä laadusta. Näin vertaisarvioinnilla voidaan kehittää myös itsearviointitaitoja. (Nieminen 2019, 161.) Myös Hallamin (2019) mukaan vertaisarvioinnilla voidaan tukea itsearviointitaitojen kehittymistä. Vertaisarviointia saatetaan pitää haastavana, mutta Hallamin mukaan jopa pienet oppilaat pystyvät arvioimaan vertaisiaan. Olisi tärkeää, että opiskelijoita opetetaan jo varhain tällaisiin vertaisarviointiprosesseihin, jotta arvioinnista saadaan suurin mahdollinen hyöty. (Hallam 2019, 175.)

Musiikin opinnoissa opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus itse arvioida ja reflektoida omaa oppimistaan sekä osaamistaan (Juntunen & Westerlund 2013, 84). Tähän velvoittaa myös laki: *”Arvioinnilla pyritään - -kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin”* (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998). Juntusen ja Westerlundin (2013, 84) mukaan *itsearviointin* yleisenä tavoitteena on oppilaan omien vahvuuksien, taitojen ja kykyjen tunnistaminen sekä puutteellisten tietojen ja taitojen, kehittämiskohteiden ja harjoittelua vaativien asioiden havainnointi. Itsearviointilla pyritään ohjaamaan oppilaita asetettuja tavoitteita kohti sekä lisäämään ymmärrystä siitä, mitä ja miten opiskella. Tällä tavalla voidaan tukea oppilaiden opiskelumotiivaatiota sekä ohjata heitä omaehtoiseen ja itsenäiseen harjoitteluun. (Juntunen & Westerlund 2013, 84.) Itsearviointitaidon kehittäminen vaatii harjoitusta ja oppilas tarvitsee siihen tukea ja ohjausta (Luostarinen & Peltomaa 2016, 176). Samalla,

kun opettaja ohjaa oppilasta arvioimaan itseään, hän myös auttaa oppilasta löytämään oman tapansa oppia (Juntunen & Westerlund 2013, 84). Hallamin (2019) mukaan opiskelijan metakognitiiviset taidot ovat keskeisessä roolissa palautetta vastaanotettaessa. Oppijan tulee osata tunnistaa henkilökohtaiset vahvuutensa ja heikkoutensa. Tämän lisäksi hänellä tulee olla tiedossaan niin sanottuja musiikillisia strategioita ja taitoja, joita hän voi soveltaa oppimisessaan. Kolmanneksi opiskelija tulee osata ohjata oppimistaan asetettuja tavoitteita kohti. Kehittämällä itsearviointitaitoja on tutkimuksen mukaan pystytty kehittämään opiskelijoiden kuuntelun taitoa, jota tarvitaan esimerkiksi esiintymisissä sekä harjoittelussa. (Hallman 2019, 177.)

Opettajan pedagogiset taidot sekä substanssiosaaminen ovatkin merkittävässä roolissa siinä, miten itsearvioinnista tehdään osa arviointiprosessia (Luostarinen & Peltomaa 2016, 84—85). Ihmeen (2009, 97—98) mukaan on tärkeää, että itsearvioinnissa huomioidaan opiskelijan kehitystaso ja taipumus arvottaa itseään suorituksen perusteella. Sen sijaan, että arviointi koetaan arvosteluna, on opettajan tehtävänä tukea ja ohjata opiskelijaa kohti toiminnan ja tulosten tarkkailua. (Ihme 2009, 97—98.) Itsearviointia tukevana työtapana opetuksessa voidaan käyttää soiton nauhoittamista tai videointia. Harjoittelun, oppitunnin tai esityksen tallentamisen jälkeen on helpompaa tunnistaa asioita omasta soitosta, kuin sen aikana. Tällä tavalla kehitetään myös oppilaan kuuntelemisen ja kuuntelun taitoa. (Juntunen & Westerlund 2013, 85.) Boucher kollegoineen (2019) tutkivatkin juuri videopalautteen hyödyntämistä osana itsearviointia klassisen kitaran soittajilla. Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka oman soittamisen toistuva videointi vaikutti uuden kappaleen oppimiseen ja omaan kehitykseen. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että oman soiton videointi oli tehokas tapa tukea soittajan itsearviointia harjoittelun aikana. Erittäin tärkeänä tutkimuksessa pidettiin videopalautteen läpikäyntiä yhdessä opettajan kanssa sen jälkeen, kun soittaja itse oli analysoinut oman videonsa. Videoinnin nähtiin lisäävän soittajien kykyjä tunnistaa sekä korjata omia virheitään. Videoinnin hyödyntäminen osana itsearviointia voisi huomattavasti auttaa soittajia kehittämään soittotaitoaan itsenäisesti, oppituntien ulkopuolella. Videointia voidaan pitääkin lupaavana pedagogisena toimenpiteenä itsearvioinnin osalta. (Boucher ym. 2019, 12—16.)

Tiaisen ja kollegoiden (2012) mukaan, oppilaitokset tarvitsevat välineitä itsearviointiin ja oppimistulosten arviointiin. Opetussuunnitelman perusteissa oppilasarviointi on melko suppeasti ohjeistettu ja esimerkiksi arviointikriteerien laatiminen on jätetty oppilaitostasolle. Saatavilla olevat materiaalit eivät tue tarpeeksi oppilaiden ohjaamista itsearviointiin, ja siitä syystä oppilasarviointia toteutetaan taiteen perusopetuksessa vaihtelevasti. Myös arvioinnin dokumentointi on puutteellista. Musiikkioppilaitoksissa instrumenttiosaamisen arviointi perustuu suurimmaksi osaksi Suomen musiikkioppilaitosten liiton laatimiin tasosuorituksiin, ja ne ohjaavat voimakkaasti pedagogiikkaa. Taiteen perusopetuksen osalta selkeämpi arvioinnin normittaminen olisi avain oppilaan arvioinnin kehittämiseen oppilaan kehittymistä ja opiskelun tavoitteiden asettamista tukevaan suuntaan. (Tiainen ym. 2012, 105—106.) Tiaisen ja kollegoiden (2012) tutkimus perustuu kuitenkin edellisen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, eikä nykyisen taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteita ja taiteen perusopetuksen pedagogiikan toimivuutta ole vielä kansallisesti arvioitu.

Tasolta toiselle eteneminen, *taitotason arviointi* ja tähän prosessiin liittyvät tasosuoritukset ovat kuuluneet perinteisesti instrumenttipedagogiikkaan suomalaisissa musiikkiopistoissa (Arjas ym. 2013, 231). Erilaiset loppukokeet ovat olleet perinteisesti suosittu arviointimenetelmä taideaineissa, vaikka niiden käyttöä kritisoidaan siitä, että oppijan taidollisen osaamisen sijaan ne mittaavat oppimisille asetettujen tiedollisten ja spesifien tavoitteiden saavuttamista (Anttila 2013, 105). Kosonen (2001, 86—87) on nostanut esille tasosuoritukset opiskelumotivaation näkökulmasta. Hänen mukaansa piano-opiskelun itselleen merkitykselliseksi kokevat oppilaat kokevat tasosuoritukset osaamisen ja taitojen kartoittamisen seurantana ja suorituspäätöksen näkökulmana. Tämä näkyy muun muassa tasosuorituksen valmistumisvaiheessa lisääntyneenä harjoitteluna. Oppilaat osaavat yleensä asettaa itselleen henkilökohtaisen, realistisen suoritustavoitteen, eikä vertailua kavereiden suoritukseen juurikaan ole. (Kosonen 2001, 86—87.) Parhaimmillaan tasosuoritukset rytmittävät oppimista ja asettavat mielekkäitä välitavoitteita (Arjas ym. 2013, 231). Perinteisille tasosuorituskokeille Anttila (2013, 105—106) ehdottaa toiminnallista loppuarviointia, jossa huomioidaan koko oppimisprosessi, siihen vaikuttaneet elementit, konkreettinen tulos ja siihen liittyvä hallinta. Toiminnallisessa taitotason

arvioinnissa tulisi huomioida myös oppimisen siirtovaikutus eli tiedon ja osaamisen välittyminen tehtävästä, tilanteesta ja ympäristöstä toiseen. Siirryttäessä summatiivisesta oppimistulosten arvioinnista kohti refleктоivaa ja vuorovaikutuksellisia arviointikäytäntöjä voidaan arviointimenetelminä käyttää suoritusmatriiseja sekä osaamiskarttoja. Olennaista näissä menetelmissä on, että opiskelija on omaksunut koko työsuorituksen prosessin alusta loppuun saakka. Osaamiskartan avulla voidaan hahmottaa, mitkä osat ovat merkityksellisiä hyvässä työsuorituksessa. Samalla oppilaan itsearviointitaidot kehittyvät. (Anttila 2013, 105—106.) Työn tuloksia dokumentoiva eli summatiivinen portfolio sopii myös saavutetun osaamisen summatiiviseen arviointiin ja dokumentointiin. Portfolio dokumentoi laajan kirjon yksilön saavutuksia sekä oppimisen tuloksia. (Juntunen & Westerlund 2013, 86.)

Yhteisön arviointikulttuuri eli taustalla vaikuttavat arvot, uskomukset ja käsitykset vaikuttavat siihen, millaiset arviointikäytännöt ovat yleisesti hyväksytyjä. Tästä syystä arviointikäytänteiden muuttaminen saattaa olla haastavaa. (Deneen & Bound 2014, 589.) Opiskelijoiden käsitykset arvioinnin oikeudenmukaisuudesta ovat yhteydessä kokemukseen siitä, vaikuttaako arviointi myönteisesti heidän oppimiseensa. Opiskelijat pitää saada hyväksymään käytetyt arviointimenetelmät. (Segers ym. 2003, 1—13.) Sambell kumppaneineen osoittivat jo vuonna 1997 (349—371), että perinteiset loppuarvioinnit ovat epäluotettava tapa mitata opiskelijoiden osaamista. Tällaisen arviointityylin nähtiin olevan riippuvainen ulkoisista tekijöistä, kuten fyysisestä vireystilasta sekä tenttiahdistuksesta. Toisaalta Segers ja Dochy (2001, 328—433) osoittivat oppilaiden olevan huolissaan myös vaihtoehtoisten arviointimenetelmien, kuten itse- ja vertaisarvioinnin oikeudenmukaisuudesta. Voidaankin sanoa, että jokaisessa arviointimenetelmässä on omat haasteensa ja on vaikeaa löytää sellaisia tyylejä arvioida, jotka palvelisivat kaikkia opiskelijoita, ja jonka kaikki kokisivat luotettavaksi ja oikeudenmukaiseksi. (Segers ja Dochy, 2001, 328—433.)

Mikään yksittäinen arviointimenetelmä ei rakenna ongelmallista tai toimivaa arviointikulttuuria. Toimiva arviointikulttuuri koostuu siitä, että valitut arviointimenetelmät ovat linjassa tavoitteiden kanssa, jotka opetukselle ja oppimiselle on asetettu.

(Nieminen 2019, 94.) Oppimista tukevassa arviointikulttuurissa kannustetaan opettajia kehittämään sekä arvioimaan myös taitoja oppimaan oppimisessa. Tämän tyyppisessä arviointikulttuurissa annetaan mahdollisuus opettajan omalle kriittiselle ajattelulle arviointimenetelmiä valitessa. (Nieminen 2019, 102.)

4 INSTRUMENTTIOPETTAJIEN ARVIOINTITAITOJEN JA -ASENTEET

Arviointikulttuuri pitää sisällään sekä tiedostettua että tiedostamatonta toimintaa. Se sisältää muun muassa paljon sellaista, mihin on saattanut huomaamattaan osallistua ollessaan itse oppilaana tai opiskelijana, opiskellessaan opettajaksi tai toimiessaan opettajana erilaisissa oppilaitoksissa käyttäen erilaisia opetusmateriaaleja. (Nieminen 2019, 90.) Atjonen ja kumppanit (2019, 163) tutkivat Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkistamassa raportissa muun muassa perusopetuksen opettajien (n= 1691) näkemyksiä heidän arviointiinsa vaikuttavista tekijöistä. Kyselyssä oli yhdeksän osiota, joista vastaajien tuli arvioida, missä määrin he olivat samaa tai eri mieltä siitä, miten kyseiset osiot vaikuttivat omiin arviointikäytänteisiin omassa työssään. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajien arviointiin vaikutti eniten vakiintuneet arvioinnin käytänteet, oppijalähtöisyys sekä oppilaitosyhteisön kollegiaaliset vuorovaikutus- ja keskustelukäytänteet. (Atjonen ym. 2019, 164.) Perusopetuksen opettajat opettavat musiikkia osana taito- ja taideaineita. Musiikin perusopetuksessa taidon opettaminen ja arviointi koostuu samankaltaisista käytänneistä kuin taiteen perusopetuksessa. Tämän takia voidaan olettaa, että yllä mainitut asiat vaikuttavat myös instrumenttiopettajien arviointiajatteluun.

Myös Vartiainen (2013, 183) korostaa vuorovaikutuskäytänteitä ja -taitoja osana instrumenttiopettajien ammatillista osaamista ja niiden vaikutusta opetustyössä tehtäville käytännön valinnoille. Instrumenttiopettajan ammatillinen osaaminen voidaan karkeasti jakaa taiteellisteknisiin valmiuksiin eli taitoon opettaa soittamiseen liittyvää taidollista ja taiteellista osaamista sekä vuorovaikutustaitoihin. Nämä vuorovaikutustaidot liittyvät siihen, miten opettaja välittää osaamistaan oppilailleen sekä miten opettaja kommunikoi kollegoidensa kanssa ja luo vuorovaikutuksen kautta mahdollisimman edulliset edellytykset itse opetus- ja arviointityölle. (Vartiainen 2013, 183—184.) Kuten Luostarinen ja Ouakrim-Soivio (2019, 25) totesivat, arviointi on osa opetustyötä tavoitteiden, oppimiskäsitysten sekä opetus- ja oppimistilanteiden kautta. Kollegoiden välinen vuorovaikutus on avainasemassa arvokeskusteluissa, joissa määritellään opetusta ohjaavat tekijät. Instrumenttiopettajan

olisi hyvä tunnistaa esimiestensä ja koko oppilaitoksensa arvolähtökohdat ja osana oman työnsä reflektointia ja peilata niitä omiin arvoihinsa. Kun reflektointi kohdistuu käytännön toimien sijaan niiden taustalla vaikuttavan arvopohjan arvioinniksi, se parhaimmillaan muokkaa paitsi omaa, myös koko työyhteisön ajattelua. Oman työnsä ja siinä tehtävien opetuksellisten valintojen reflektointiin vaikuttaa sekä välittömän toimintaympäristön arvot ja intressit että laajemmin yhteiskunnassa kulloinkin vallitseva arvoilmapiiri. Myös oma henkilökohtainen arvopohja on jostain opittu ja koottu ja sillä on oma alkuperänsä ja taustansa. Jotta tekijöitä oman opetuksensa taustalla voi peilata vallitsevaan arvopohjaan, olisi hyvä tarkastella sitä, mistä oma arvopohja koostuu ja minkä varaan se on rakentunut. (Vartiainen 2013, 184—185.)

4.1 Opettajien arviointiosaaminen ja kokemukset arvioinnista

Guskey ja Bailey (2001) erittelivät tutkimuksessaan opettajien arviointikäytäntöjen alkuperää. Yhteensä näitä tekijöitä he nostivat esille neljä: opettajien omat kokemukset siitä, miten heitä itseään on oppilaina arvioitu, se mitä opettajat ovat oppineet koulutuksensa aikana, opettajien henkilökohtainen näkemys opettamisesta sekä se, miten ylempi taho (opetushallinto, opetussuunnitelma tms.) vaikuttavat arviointiin. Ensimmäisenä tekijänä Guskey ja Bailey (2001, 16—17) nostivat esille opettajien omat varhaiset *kokemukset siitä, kun he itse ovat olleet arvioinnin kohteena*. Tutkimuksen mukaan opettajat olivat taipuvaisia arvioimaan samalla tyyllillä, jolla heitä on aiemmin arvioitu. Monella opettajalla on ollut monia kymmeniä opettajia, jotka ovat olleet vastuussa suoritusten ja toiminnan arvioinnista. Tästä laajasta arviointikäytänteiden ja -menettelytapojen valikoimasta opettajien omiin käytänteisiin valikoituvat ne, joiden he itse kokevat toimivan parhaiten, ja jotka ovat tarkoituksenmukaisimpia. (Guskey & Bailey 2001, 16—17.) On hyvin tyypillistä, että nuoret soiton- ja laulunopettajat imitoivat aluksi oman opettajansa opetustyyliä (Hyry-Beihammer ym. 2013, 156). Myös Vartiainen (2013, 185) toteaa, että opettajan tulisi tiedostaa tekijät oman opetuksensa takaa. Omien kokemusten tiedostaminen on tärkeää varsinkin, jos opettajan kokemukset ovat olleet haitallisia.

Minkäänlainen oppilaiden huonosti kohtelu ei saisi nykykäsityksen mukaan siirtyä seuraavalle ikäpolvelle. Tahallisesti kukaan opettaja tuskin käyttää haitallisia opetus- tai arviointityylejä, mutta opettaja saattaa tahattomasti kohdella oppilastaan, kuten aiemmin on itse tullut kohdelluksi ilman, että edes tiedostaa kaikkia toimintansa merkityssisältöjä. (Vartiainen 2013, 185.)

Guskeyn ja Baileyn (2001, 16—17) mukaan myös sillä, mitä opettajat ovat oppineet *omassa koulutuksessaan* vaikuttaa opettajien arviointikäytänteisiin. Pedagogisen koulutuksen nähtiin lisäävän tietoisuutta tunnistaa eroja normeihin tai kriteereihin perustuviin arviointiperusteisiin. (Guskeyn & Bailey 2001, 16—17.) Suomessa musiikkioppilaitoksessa työskentelevien instrumenttiopettajien polku musiikkipedagogiksi on useimmiten kulkenut musiikkioppilaitoksesta tai konservatoriosta ammattikorkeakoulun musiikkipedagogiopintoihin tai Sibelius-Akatemian ammattimuusikon ja pedagogisiin valmiuksiin tähtääviin opintoihin. Instrumenttiopettajat perehtyvät syvällisesti oman soittotaitonsa, muusikkoutensa kehittämisen ja opetustyönsä kautta omaan instrumenttiinsa, sen erityispiirteisiin ja traditioihin. (Hyry-Beihammer ym. 2013, 155—156.) Musiikkipedagogiksi opiskelevilla saattaa olla jo varhain käsitys siitä, mikä on musiikissa tavoiteltavaa, mitkä ovat omassa musiikillisessa yhteisössä hyveitä tai saavutuksia, ja mitä sen sijaan tulee välttää. Näistä käsityksistä koostetaan jo varhain alku musiikkikasvattajan identiteetille. Ammattilliseen koulutukseen siirryttäessä tulevan työn arvot ja moraali rakentuvatkin lähtökohtaisesti tällaisen hiljaisen tiedon varaan. Musiikin ammattiopintojen aikana opiskelijoiden käsitys omasta musiikki-identiteetistä kehittyy, ja mahdollinen aiempi tavoite oman muusikkouden kehittämisestä muovautuu kohti musiikin opettajuutta. Opettajana kasvaminen sisältää jatkuvaa reflektointia ja olennaista on jatkuvasti soveltaa musiikkikasvatuksen perinnettä omassa, useinkin muuttuvassa toimintaympäristössä. Koulutus on avainasemassa niin tietojen kuin taitojenkin osalta sekä myös ammattiin sosiaalistumisen kannalta. (Huhtanen & Hirvonen 2013, 39—42 49.)

Atjonen (2017) toteaa perusopetuksen kontekstissa, että ellei omassa koulutuksessaan ole saanut tarpeeksi kattavaa teoreettista ja käytännöllistä perehdytystä arviointityöhön, saatetaan ottaa omat kouluaikaiset käytännöt ja mallit käyttöön. Jotta

pystyttäisiin puuttumaan omana kouluaikana nähtyjen, mahdollisesti hyvinkin perinteisten arviointirutiinien toistaminen osana omaa työtään, tulisi panostaa opettajien arviointiosaamiseen koulutusvaiheessa. (Atjonen 2017, 155.) Atjosen ja kumppaneiden (2019, 188) tutkimuksessa arviointikulttuuriin liittyen, opettajat toivoivat arviointitapojen ja -keinojen yhtenäistämistä sekä uusia materiaaleja, ohjeita ja käytänteitä. Tiaisen ja kumppaneiden tutkimuksessa (2012, 103) esiteltiin kehittämiskohteita liittyen taiteen perusopetuksen opettajien osaamisen vahvistamiseen, ja esiin nousi tarve kehittää sekä opetussuunnitelma- että arviointiosaamista.

Kolmantena tekijänä arvioinnin taustalla Guskey ja Bailey (2001, 16—17) nostivat tutkimuksessaan esille *opettajien henkilökohtaisen näkemyksen ja filosofian opettamisesta*. Osa opettajista näkemys opettamisesta on, että heidän tehtävänä on identifioida oppilaiden eri taitotasot. Opettamisensa lähtökohtana on siis tunnistaa oppilaista huiput sekä ne, jotka tarvitsevat tukea oppimisessaan. Tällaisen näkemyksen omaavat opettajat korostivat todennäköisemmin osaamisen arviointia oppimisen arvioinnin sijaan. (Guskey & Bailey 2001, 16—17.) Osa opettajista sen sijaan vastusti tätä näkemystä järjestää tai lajitella oppilaita, ja heidän päämääränsä olikin kehittää oppilaidensa taitoja ja edistää oppilaiden henkilökohtaista kasvua ja kehitystä yksilöllisesti. Tämä osa opettajista korosti arvioinnissaan vuorovaikutuksellista ja formatiivista otetta sekä itse oppimisprosessin arviointia. (Guskey & Bailey 2001, 16—17.) Tällainen näkemys opettamisesta ja arvioinnista onkin osa nykyistä oppimiskäsitystä myös musiikinopettamisessa. (Juntunen & Westerlund 2013, 72.)

4.2 Oppilaitoksen tuomat raamit arvioinnin taustalla

Guskeyn ja Baileyn (2001) tutkimuksessa kävi ilmi, että myös *ylempi taho*, kuten opetushallinto tai tarkemmin opetussuunnitelma vaikuttivat opettajien arviointikäytänteiden taustalla. Kuitenkin suurin osa opettajista kuvaili näiden tahojen toimintaperiaatteita niin monitulkintaisiksi ja epäselviksi, ettei niillä ollut paljon tai ollenkaan vaikutusta opettajien arviointiin. Toisaalta opettajat kokivat painetta noudattaa

näitä toimintaperiaatteita. Opettajat olivat valmiita mukauttamaan arviointiaan ja opetustaan ylemmän tahon linjan mukaiseksi vain, jos he olivat vakuuttuneita siitä, että muutokset olivat pedagogisesti perusteltuja. (Guskey & Bailey, 16—17.) Tiaisen ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa kävi ilmi, että opetussuunnitelman perusteiden tärkeys ensisijaisesti ohjaavana asiakirjana oppilaitoksissa on taiteen perusopetuksessa melko kiistaton. Tutkimuksessa toisaalta todettiin, että opetussuunnitelman ensisijaisuus opetusta ohjaavana asiakirjana on ylhäältäpäin asetettuna normina melko itsestään selvä vastaus. Saattaa olla, että mahdollisuus vastata toisin ei houkuttele, vaikkakin on todettu, että käytäntö poikkeaa normista.

Tiaisen ja kumppaneiden (2012, 52) tutkimuksessa kävi ilmi tarve arvioinnin soveltamisohjeiden kehittämiseen ja esille nousi tarve saada opetussuunnitelmassa mainitut arviointikäytänteet osaksi arkipäiväistä toimintaa. Tulos on saman suuntainen Guskeyn ja Baileyn (2001, 16—17) tutkimuksen kanssa, josta kävi ilmi, että opetussuunnitelman vaikeaselkoisuus on syynä sen vähäiseen rooliin arviointi- ja opetustyön taustalla. Atjosen ja kumppaneiden (2019, 195—196) tutkimuksessa arviointikulttuuriin liittyen tutkittiin sitä, minkälaista tukea peruskoulun opettajat tarvitsisivat arviointityöhönsä. Vastanneista opettajista (n= 138) vajaa puolet (46%) toivoivat arviointitapojen ja -keinojen yhtenäistämistä sekä uusia materiaaleja, ohjeita ja käytänteitä. Uhkana arviointikulttuurin kehittämislle nähtiin siis arvioinnin yhteisten linjausten ja käytänteiden puuttuminen, niiden heikko tuntemus sekä arviointikriteerien epäselvyys. (Atjonen ym. 2019, 195—196.)

Tiaisen ja kollegoiden (2012, 103) tutkimuksessa esiteltiin kehittämisideoita liittyen taiteen perusopetuksen pedagogiikkaan, ja esiin nousi opettajien sekä rehtoreiden pedagogiseen ja opetussuunnitelmaosaamiseen tähtäävän täydennyskoulutuksen tarpeellisuus. Osaamisen vahvistamista kaivattiin varsinkin opetussuunnitelmaosaamisen ja oppilaitoksen toiminnan arvioinnin sekä oppilasarvioinnin kehittämisen saralla. Juuri opetussuunnitelmaosaamisen puutteen nähtiin tutkimuksessa olevan avainasemassa opetussuunnitelman ohjaavuuden kannalta ja syynä sille, miksi opetussuunnitelma-asiakirja jää helposti taka-alalle. (Tiainen ym. 2012, 103.) Myös oman opetuksensa arviointiin taiteen perusopetuksen opettajat kaipaivat tutki-

muksen mukaan tukea (Tiainen ym. 2012, 62). Saman kaltaisia tuloksia saivat Atjonen kollegoineen (2019, 195—196) tutkimuksessaan, jossa arvioinnin kehittämistä vaarantavana tekijänä nähtiin opettajien arviointiosaamisen puute. Opetussuunnitelmaa ei pidetä niin tärkeänä tekijänä esimerkiksi arvioinnin taustalla kuin mitä opetussuunnitelman tärkeys muun tiedon perusteella antaa olettaa. (Tiainen ym. 2012, 49.) Arviointityössä tulisi tukeutua opetussuunnitelmien perusteisiin, muihin kansallisiin normeihin sekä ajankohtaiseen tutkimustietoon, jotta opettajien henkilökohtaiset arviointimuistot sekä mielipiteet velvoittavia normeja kohtaan eivät vaikuta arviointityöhön. (Luostarinen 2019, 110—111.)

Työyhteisö tarjoaa resurssit sekä suuntaa antavan arvopohjan opetustyölle. On olosuhteista riippuvaista, kokevatko opettajat tarpeelliseksi kritisoida oppilaitoksen arvoja, toimintatapoja ja arvioinnin käytäntöjä. Musiikkioppilaitoksen toimintakulttuurista kertoo muun muassa paljon, antaako se arvoa esimerkiksi oppilaille, jotka ovat menestyneet oman instrumenttinsa soitossa. On luonnollista, että musiikkiopistoissa korostetaan omien oppilaiden saavutuksia ja että lahjakas oppilas huomioidaan. Toimintakulttuuria määrittelevien arvojen kannalta olennaista on kuitenkin se, palveleeko tavoitteen saavuttaminen ensisijaisesti oppilaan vai oppilaitoksen etua. Tällaisessa tilanteessa opettaja joutuu ratkaisemaan, kuinka toimia siten, että hän vaikuttaa musiikkioppilaitoksen toimintakulttuurin kehittymiseen oppilaslähteisempään suuntaan. Työyhteisön keskustelukulttuurin pitäisikin olla kaikkia osapuolia kunnioittavaa, ja sellaista että toimintakulttuurin muutokset edistäisivät opetuksen kehittämistä. (Vartiainen 2013, 196.) Arviointia kehitettäessä ja tehtäessä pysyviä muutoksia arviointikäytänteisiin edellytetään koko yhteisön avointa keskustelua ja sitoutumista arvioinnin tehtävistä ja tavoitteista (Deneen & Bound 2014, 578.) Atjosen ja kumppaneiden (2019, 195—196) tutkimuksessa ilmeni, että lähes kolmannes (29%) opettajista ilmoitti tarvitsevansa yhteistä aikaa ja keskustelua sekä toteuttaa että suunnitella arviointia.

Oppilaitoksella tulisi lisäksi olla riittävästi tietoa siitä, tukevatko jo olemassa olevat käytänteet, toimintamallit, keskustelut ja muut mahdolliset rakenteet opettajien arviointityötä (Ouakrim- Soivio 2016, 91). Jos opettajat kokevat, etteivät he voi yksin tehdä muutoksia arviointiin, vaan muutosta johdetaan ylemmän tahon toimesta,

saattavat he vastustaa arvioinnin kehitystyötä. Muutoksen vastustaminen voi myös liittyä siihen, että opettajat eivät ole tietoisia arvioinnin tavoitteista ja niitä tukevista arviointikäytännöistä. Myös aika ja resurssien puute liittyy haasteisiin arvioinnin kehittämisen kannalta. Opettajien pedagogisen tietoisuuden lisääminen ja koulutuksen johtaminen on koko arvioinnin kehittämisen keskiössä. (Deneen & Bound 2014, 583—588.)

4.3 Opettajien näkemykset opettajuudesta sekä arvoista arvioinnin taustalla

Oppimiseen ja työskentelyyn liittyy vahvasti piilo-opetussuunnitelma, eli *ne tiedostamattomat käytännöt*, jotka määrittävät oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Sen kautta oppilaille opetetaan asenteita, tapoja ja tottumuksia, joiden avulla heidät sopeutetaan valitsevan oppilaitoskulttuurin olosuhteisiin. (Anttila 2004, 128.) Vakiintuneilla arviointikäytännöillä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkistamassa raportissa viitattiin opettajan omaan kokemukseen ja rutiiniin tehdä arviointityötään. Tutkimuksessa pohdittiin opettajan *pitkän kokemuksen* vanhentavan arviointiperustaa, mutta toisaalta hidastavan arvioinnin kehittämistä, ja olevan merkinä vanhojen toimintamallien käytöstä. Tutkimuksessa ilmeni myös, että mitä kokeneempi opettaja oli, sitä vähemmän opettajan koulutuksen, arviointikokemusten tai kollegoiden arviointikäytänteiden vaikutus näkyi tekijöissä arvioinnin taustalla, mutta sitä enemmän oli tarvetta täydennyskoulutukselle. (Atjonen 2019, 164.)

Erityisesti mestari-kisälli -malliin perustuvassa, kahdenkeskisessä yksilöopetuksessa, vuorovaikutuksen periaatteet, arvot ja arvostukset voivat siirtyä kyseenalaistamattomina ikäpolvelta toiselle piilo-opetussuunnitelman tavoin. Vartiaisen (2013, 185) mukaan varsinkin soitonopetuksessa tämä riski kasvaa, sillä opettajalta oppilaalle kulkeva tieto on suurimmaksi osaksi niin sanottua hiljaista tekijäntietoa. Soittotaitoon ja osaamiseen saattaa liittyä hyvinkin vanhoja, arvolutautuneita periaatteita, jotka heijastavat arvomaailmaa, joka ei ole vuosikausiin ollut relevantti.

Vaikka näkemykset kasvatuksesta ja opetuksesta ovat muuttuneet, käsitys siitä, miten jotain instrumenttia soitetaan tai käsitellään, on pysynyt melko muuttumattomana. Opettajien itsereflektio on tärkeä keino vastata nykypäivän käsitykseen vastuullisesta asiantuntija-aikuisen suhteesta oppijaan mestari-kisälli -asetelman sijaan. (Vartiainen 2013, 185.) Opettajan roolin muutos perinteisestä tiedonjakajasta kohti monipuolista mentorin roolia on instrumenttipedagogiikan keskeisiä tulevaisuuden kehittämisen kohteita (Partti ym. 2013, 54—70). Instrumenttiopetuksen ollessa yleisesti luonteeltaan oppilaan ja opettajan välistä yksilöopetusta, olisi myös tärkeää tehdä lisätutkimusta mahdollisuuksista tukea oppilaan taitoja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan (Gaunt 2007, 238).

Opetushallituksen teettämässä perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistuloksia koskevassa arvioinnissa (2011) tutkittiin opettajien käsityksiä tärkeimmistä osa-alueista liittyen opetukseensa. Musiikin opettajat (n= 144) pitivät keskeisimpänä asiana musiikin opetuksessa *merkittäviä kokemuksia musiikin parissa*, ja 92% vastaajista pitivät erittäin tärkeänä oppilaiden mahdollisuutta kokea iloa omasta onnistumisestaan. Muita asioita, joita musiikin opettajat korostivat ja pitivät tärkeinä, olivat musiikilliset elämykset, itselleen tärkeiden asioiden löytäminen musiikista sekä tunteiden kohtaaminen. Vastanneet opettajat pitivät tärkeänä myös oppilaiden henkilökohtaisen musiikkisuhteen löytymistä. He kannustivat musiikin harrastamiseen sekä korostivat musiikin mahdollisuutta henkisen hyvinvoinnin edistäjänä. (Laitinen ym., 2011, 47.) Vartiainen (2013) toteaa, että oppilas omaksuu piirteitä omaan muusikkouteensa erityisesti pääaineen opettajaltaan. Opettajalta oppilaalle välittyvien arvojen kannalta keskeistä on se, millainen rooli musiikkioppilaitoksen opetuksessa on yhteisöllisyydellä. Opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa siihen, paljonko kahdenkeskisessä opetuksessa opittu soitto- tai laulutaito avautuu yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen soittajatovereiden ja kuulioiden kanssa sekä siihen, paljonko musiikkisuhteen kehittämistä opettaja soitonopetuksen tavoitteenaan korostaa. Jos opettaja ylikorostaa ja arvioi oppilaitaan vain tasosuoritusten, kilpailumenestyksen ja teknisen rikkeettömyyden suhteen, hän saattaa kaventaa soittotapahtuman suoritukseksi, jossa korostuu moitteettomuus ja kilpailuhenkisyys. (Vartiainen 2013, 189—191.) Oma toimintaansa refleктоimalla opettaja voi tiedostaa sen, ohjaako hänen opetustaan jokin yleinen edellytys, tavoite

tai lahjakkuus, vai riittääkö se, että oppilas itse kokee omatahtisen musiikillisen edistymisensä palkitsevaksi (Vartiainen 2013, 194).

Atjosen (2007) mukaan opettajien käsitystä arvioinnista ohjaavat erilaiset *arvot*. Arvioinnin pitää olla eettisesti ajateltuna reilua ja oikeudenmukaista, jolloin oppilailla on tasavertaiset mahdollisuudet suoriutua annetuista tehtävistä. Arviointikriteerit eivät saa syrjiä tai asettaa opiskelijoita eriarvoiseen asemaan. Tämän lisäksi arviointia ohjaa myös sen validius ja reliaabelius. Oppilaan arviointi tulee kohdentaa juuri siihen, mitä todella halutaan arvioida. (Atjonen 2007, 34—36.) Musiikin arviointi taiteen perusopetuksessa tulee perustua opintojen opintokokonaisuuksien tavoitteisiin sekä opetussuunnitelmaan kirjattuihin arvioinnin kohteisiin (TPOPS 2017, 17). Reliabiliteetilla tarkoitetaan arvioinnin kykyä välttää sattumanvaraisuutta. Tämän lisäksi arvioinnin tulee olla myös läpinäkyvää. Se ei saa sisältää piilotavoitteita, ja sen tulee olla linjassa opetussuunnitelmien tavoitteiden kanssa. (Atjonen 2007, 34—36.)

Oman soitonopetuksen ja vuorovaikutuksen itsereflektiivinen tarkastelu jää usein opetustyön konkreettisten tavoitteiden varjoon, mutta se on väline artikuloida ja määrittää omaa opetuksellista arvopohjaa. Oma opetuksellinen arvopohja tarjoaa perustan myös opetustyössä tehtäville käytännön valinnoille. (Vartiainen 2013, 183—184.) Musiikinopettamisen kasvatukselliset tavoitteet, kuten minäkuvan kehittyminen ja yksilöllistyminen, ovat vaikeasti mitattavia, eikä aina ole selvää, edistääkö jokin erityisosaaminen, kuten jonkin instrumentin soiton omaksuminen, näitä pyrkimyksiä. Jos opettaja vaatii oppilailtaan nopeaa edistymistä, saattaa kunnianhimoinen pyrkimys menestykseen mennä oppilaan kokonaisvaltaisen ja tasapainoisen kehittymisen edelle. Toisaalta oppilas saattaa kärsiä siitä, jos hänen potentiaaliinsa ja edellytyksiinsä suhteudutaan välinpitämättömästi tai häneltä vaaditaan liian vähän. (Vartiainen 2013, 186.) Atjonen (2007, 34—36) puoltaa tätä, ja hänen mukaansa arvioinnin tulee olla vaativaa ja mahdollistaa erinomaisuuden osoittamisen. Oppilaaseen kohdistuvien tavoitteiden arvioinnin lähtökohtana tulisi kuitenkin olla oppilaan hyvinvointi soiton laadun ja edistymisen sijaan. Opettajan tulisi myös aina ohjata palautteensa oppilaan toiminnan muuttumiseen, ei oppilaan muuttumiseen ihmisenä. (Vartiainen 2013, 186.) Atjosen (2007, 34—36) mukaan arvioinnin

tulee olla motivoivaa ja kannustaa oppimaan. Sen tulee olla sellaista, jossa jatkuvasti saa tietoa suorituksestaan ja motivoi yrittämään yhä paremmin. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppimisprosessin olennainen osa on saada rohkaisevaa ja kannustavaa ohjausta ja palautetta, ja luoda luottamusta oppilaan omiin mahdollisuuksiin. Oppimista edistävään vuorovaikutukseen kuuluu monipuolinen, myönteinen, realistinen palautteen anto sekä sen vastaanottaminen. (TPOPS 2017, 11—12.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena oli tutkia arviointikulttuuria Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa, kahden pitkään toimineen musiikkioppilaitoksen yhdistymisen myötä. Tutkimuksen avulla pyrittiin lisäämään tietoa organisaation arviointikulttuurista sekä ymmärrystä monitasoisesta arviointiosaamisesta. Tätä tavoitetta tutkittiin seuraavien tutkimuskysymysten avulla: *Miten instrumenttiopettajat toteuttavat oppilasarviointia Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa? Mitkä tekijät ohjaavat instrumenttiopettajien käsityksiä oppilasarvioinnista?*

Vastausten pohjalta pyrittiin löytämään tietoa siitä, miten ja millä keinoin instrumenttien opettajat toteuttavat opetuksessaan arviointia, ja miten nämä käytänteet voitaisiin yhdistää organisaatiomuutoksen myötä. Tutkimuksessa ei oltu kiinnostuneita siitä, kuinka paljon erilaisia menetelmiä käytetään, vaan kuinka laajasti opettajat käyttävät erilaisia musiikin arvioinnin välineitä. Tutkielmassa selvitettiin tekijöitä, jotka ohjaavat opettajien arviointikäytänteitä. Tätä tutkittaessa tarkoituksena ei ollut vertailla keskenään eri taustatekijöitä, vaan lisätä ymmärrystä tekijöiden laajasta kirjosta. Tämän lisäksi tutkimuksen tulosten perusteella pohdittiin, miten oppilasarviointia Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa tulisi kehittää.

6 MENETELMÄT

6.1 Tutkimuskohteen kuvaus

Tutkimuksessa tutkittiin Turun konservatoriota ja musiikkiopistoa, joka on 1962 perustettu monipuolinen musiikkioppilaitos ja yksi merkittävä kulttuuripalvelujen tuottaja Varsinais-Suomen alueella. Nykyisessä musiikkioppilaitoksessa opiskelee noin tuhat musiikinopiskelijaa ja tutkimustekohetkellä instrumenttiopettajia työskenteli noin 120. (Turun konservatorio ja musiikkioppilaitos, 2021.)

Tutkimukseen osallistui kahdeksan taiteen perusopetuksen instrumenttiopettajaa Turun konservatorio ja musiikkiopistosta. Anonymiteetin turvaamiseksi yksityiskohtia vastaajista ei kerrota. Neljä haastateltavista olivat tulleet uuteen organisaatioon Turun konservatoriosta ja neljä Turun seudun musiikkiopistosta. Tarkoituksena oli valita haastateltavia molemmista vanhoista organisaatioista, jotta vastauksissa voitaisiin saada esille erilaisia näkemyksiä arviointikulttuurista. Tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoitus vertailla näitä kahta joukkoa keskenään, vaan esittää mahdollisimman laaja näkemys arviointikulttuurista. Jokainen haastatelluista toimi haastatteluhetkellä instrumenttiopettajana organisaatiossa. Haastateltavat pyrittiin valitsemaan niin, että opettavien instrumenttien kirjo olisi mahdollisimman laaja. Haastateltavat opettajat edustivat klassista sekä pop jazz -linjaa. Opettajien työurat musiikin parissa vaihtelivat melko paljon. Tavoitteena oli haastatella opettajia, joilla olisi eri määrä kokemusta arvioinnista. Opettajien työurat organisaatiossa vaihtelivat kahdesta vuodesta kolmeen kymmeneen vuoteen. Haastateltavat opettajat erosivat koulutustaustoiltaan. Osalla opettajista oli instrumenttiopettajan koulutusta ylemmältä korkeakouluasteelta. Tutkimusjoukosta noin puolet olivat saaneet muusikon koulutuksen alemmalta korkeakouluasteelta.

Haastateltavat valittiin yhtiön toimitusjohtajan ehdotuksesta, tavoitteena saada mahdollisimman heterogeeninen joukko. Muuten tämän tapaustutkimuksen tutkijat toimivat oman harkintansa mukaisesti ilman organisaation johdon ohjausta. Taustatietoina

haastateltavilta kysyttiin opetettava instrumentti, opetustuntien määrä sekä oppilaiden määrä. Opetustunnit vaihtelivat viikossa 22–28:n tunnin välillä. Oppilaita jokaisella instrumenttiopettajalla oli 21–40.

6.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on otteeltaan laadullinen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 140) mukaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat ihmisten käyttäminen tutkimuskohteena, kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti sekä tapauksien ymmärtäminen ainutlaatuisina sekä aineiston tulkinta. Näiden kaikkien periaatteiden mukaan on edetty myös tässä tutkimuksessa. Tutkimusstrategiana tässä tutkimuksessa on käytetty tapaustutkimusta. Tapaustutkimus on yksityiskohtaista ja se etsii intensiivistä tietoa tietyistä joukosta tapauksia, jotka ovat suhteessa toisiinsa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134—135). Tässä tutkimuksessa keskitytään yhteen oppilaitokseen, sekä pyritään luomaan kuva sen arviointikulttuurista. Metsämuurosen (2011, 96) mukaan tapaustutkimuksen tulokset eivät ole yleistettäviä. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin pyrkiä tuottamaan tietoa oppilaitoksen arviointikulttuurin kehittämisen tueksi. Kuitenkin tämä tutkimus voi toimia esimerkkinä arviointikulttuurien kohtaamisesta yleisesti, eikä täten ole tehty pelkästään kyseistä tutkittavaa oppilaitosta varten.

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. (Liite 1.) Teema-alueet olivat kaikille tutkittaville samat, ja haastattelu eteni keskeisten teemojen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2012, 47—48.) Tutkimuksessa päädyttiin teemahaastatteluun, sillä sen etuna voidaan pitää ennen kaikkia sen joustavuutta. Haastattelijalla on mahdollisuus syventää, selventää ja oikaista väärinkäsityksiä haastattelutilanteessa. Tämän lisäksi haastattelija pystyy toimimaan samalla aikaa havainnoitsijana, jolloin voidaan myös tulkita haastateltavan eleitä ja ilmeitä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 72.) Teemahaastattelussa haastattelu etenee tiettyjen teemojen varassa. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan tällainen teemoittelu vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta

ja tuo haastateltavan äänen esiin. Teemahaastattelussa otetaan huomioon ihmisen tulkinnat asioista ja heidän asioillensa antamat merkitykset ovat keskeisessä asemassa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48).

Haastateltaville esitettiin haastattelun alussa tutkimuksen keskeiset käsitteet (Liite 2.). Jotta kasvatustieteelliset pääkäsitteet olivat selkeitä myös niille opettajille, joilla ei ollut pedagogista koulutusta, koettiin ne tärkeäksi selittää auki. Tällä haluttiin korostaa arvioinnin prosessinomaisuutta sekä sen monimerkityksellisyyttä. Tämän jälkeen haastateltavalla oli mahdollisuus valita, mistä neljästä teema-alueesta keskustelu aloitetaan. Haastateltavilta kysyttiin samat haastattelukysymykset, mutta eri järjestyksessä. Tämän lisäksi kysyttiin haastattelurungon ulkopuolisia kysymyksiä tarkentamaan annettuja vastauksia. Perusrungoltaan haastattelu oli samanlainen kaikille.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina toukokuussa 2020 Zoom-sovelluksen välityksellä videohaastatteluina. Päätökseen toteuttaa haastattelut videoiden vaikutti mahdollisuus analyysivaiheessa palata tulkitsemaan haastateltavien eleitä ja ilmeitä sekä antaa merkityksiä heidän toiminnalleen. Myös vallitsevan pandemiatilanteen takia haastattelut tuli suorittaa etäyhteyksin. Haastateltaville lähetettiin tieto haastatteluista sähköpostilla, jonka yhteydessä heille annettiin suostumuslomake täytettäväksi ja allekirjoitettavaksi (Liite 3.). Ennen tutkimuksen aloitusta huolehdittiin myös Turun yliopiston tietosuoja-asetuksen ja siihen liittyvien säädösten oikeanlaisesta noudattamisesta (Liite 4.). Lisäksi lupa videointiin ja äänitykseen varmistettiin haastattelun alussa. Haastatteluja tehtiin yhteensä kahdeksan ja kestoaltaan ne vaihtelivat 40 minuutista 56 minuuttiin. Kuudessa haastattelussa oli läsnä molemmat tutkijat ja tämän lisäksi kaksi haastattelua teki vain toinen tutkijoista. Tiiviillä yhteydenpidolla sekä ennalta yhdessä käydyn haastattelupohjan avulla varmistettiin, että haastattelut olivat kaikille osallistujille samanlaiset. Tämän lisäksi haastattelu pilotoitiin musiikinopettajalla ennen varsinaisten tutkimushaastattelujen suorittamista. Tämä lisäsi osaltaan tutkimuksen toistettavuutta.

Litterointi tehtiin sanatarkasti mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, jotta mahdolliset virheet huomattaisiin. Jokaiselle haastateltavalle annettiin koodinimi, jota myöhemmin hyödynnettiin haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi. Yhteensä

litteroitua tekstiä syntyi 45 sivua. Litteroinnin jälkeen videointeja katsottiin vielä tarkennusten ja tarkistusten vuoksi. Tämän lisäksi litteroituja tekstejä luettiin useampaan kertaan läpi. Myös aineiston tulkintaprosessi alkoi heti kuuntelu- ja lukuvaiheessa, mutta aineiston käsittely vaiheessa strukturoidummin ja selkeitä teemoja muodostaen.

Haastattelunauhoituksia käsiteltiin niin, ettei ulkopuolisilla ole ollut mahdollisuutta päästä niihin käsiksi. Aineisto hävitetään asianmukaisesti, kun tutkimus on saatu valmiiksi. Aineiston säilyttämisessä ja hävittämisessä noudatettiin Turun yliopiston tietosuoja-asetuksia ja siihen liittyviä säädöksiä.

6.3 Aineiston käsittely

Tutkimuskysymyksiä analysoitiin sekä aineistolähtöisellä että teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamista varten aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti. Aineiston analysoinnissa käytettiin Tuomen ja Sarajärven (2009, 122) sisällönanalyysin etenemisen mallia, joka on jaettu kolmeen vaiheeseen. Prosessin vaiheet olivat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisen käsitteiden luominen. Prosessin tavoitteena oli jäsentää aineisto.

Aineiston käsittely aloitettiin lukemalla haastatteluvastaukset kokonaisuudessaan huolellisesti läpi. Analyysiyksiköksi määriteltiin yksittäiset lausumat, joissa opettajat kertoivat käyttämistään arviointimenetelmistään. Analyysiyksiköt alleviivattiin tekstistä ja listattiin taulukkoon erilliseen tiedostoon. Alkuperäisvastausten yhteyteen merkittiin koodi, vastausten jäljittämisen helpottamiseen analyysin eri vaiheissa. Tämän jälkeen aineistosta pelkistettiin eli redusointiin alkuperäiset ilmaukset yksinkertaisempaan muotoon omiksi alateemoikseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 124)

Seuraavassa vaiheessa pelkistetyt ilmaisut ryhmiteltiin. Ilmausten ryhmittely eli klusterointi tarkoittaa erilaisuutta tai samankaltaisuutta kuvaavien käsitteiden etsimistä ja niiden ryhmittelyä omiksi teemoikseen. Näin aineistosta nostetaan esiin yläteemoja.

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 124—125.) Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin kuuteen yläteemaan: *arviointikeskustelut, itsearviointi, taitotason arviointi, vertaisarviointi, palauteenanto ja vuorovaikutus* sekä *havainnointi*. Nämä yläteemat kuvaavat opettajien käyttämiä arviointimenetelmiä. (Taulukko 1.) Aineiston teemoittelu suoritettiin ennen teoriataustan kirjoittamista ja näitä esiin tulleita yläteemoja koettiin tarpeelliseksi selittää tarkemmin tämän tutkimuksen teoriaosassa.

Taulukko 1. Oppilasarvioinnin toteuttamisen tavat (Liite 5.)

Alkuperäiset ilmaukset	Alateemat	Yläteema
<p>H3: <u>Meil on ne tutkinnot järjestetty niin [...] sit puhutaan, et miten hei meni ja oliks kivaa ja sä voisit tehdä noin ja noin. Et se on heti sellasta keskustelemaa [...]</u></p> <p>H2: <u>”Sit tietinkin lukukauden lopuks arvioidaan ja keskustellaan, et ollaanks me tehty niitä asioita hyvin, tai pitäskö tehdä vähän paremmin.</u></p>	<p><i>keskustelun omaisuus</i></p>	Arviointikeskustelut
<p>H2: Me ollaan siinä sitten me kolme soittajaa ja <u>lähetään kattomaan sitä oppilaan tekemää itsearviointia ja luetaan mitä hän on vastaillut ja pyöritellään niitä biisejä videolta ja kuunnellaan niitä ja pohdiskellaan.</u></p> <p>H1: <u>Et opiskelijat on otettu osaksi sitä arviointitilannetta ja saavat itse lausua siinä jotakin, jonka jälkeen keskustellaan siitä yhdessä.</u></p>	<p><i>oppilaan äänen kuuluminen</i></p>	
<p>H1: <u>[...] että yritetään yhdessä löytää ratkaisuja, jos on ongelmia.[...]Että siinä musta on arvioinnissa kysymys, et pyritään ratkaisemaan.</u></p> <p>H2: <u>Kun oppilas on soittanut, niin kyllä siinä käydään pienimuotoinen keskustelu [...]. Se on sellasta luontevaa, et silloin kun sen on sisäistänyt niin ei sitä edes tarvitse ajatella sillä lailla.</u></p>	<p><i>formatiivisen arvioinnin väline</i></p>	
<p>H2: Ja sitten [...] on sitten myös sellainen arviointikeskustelu, <u>missä on kaikki mukana ja jokasella on puheenvuoro ja kaikki arvioi sitä yhdessä tekemistä.</u> Yleensä mielummin pyöreän pöydän ääressä käydään nämä.</p>	<p><i>kannustava ilmapiiri</i></p>	

<p>H8: Harvoin soitan itse, että näin se menee tai kannustan matkimaan muo. <u>Kannustan siihen, että oppilas itse löytää sen ratkaisun, koska sitähan se kotiharjoittelukin on.</u></p>	<p>oman työskentelyn arviointi</p>	<p>Itsearviointi</p>
<p>H8: <u>Mä niistä [esiintymisistä] kysyn yleensä jälkikäteen, että mitä sä itse pidät, että miten se meni, ja yritän tosi paljon lypsää oppilaalta itseltään niitä huomioita, enkä tuputa niitä omia asioita niin paljon, koska kyllä mä ne itse pääsen joka tapauksessa sitten sanomaan.</u></p>	<p>oppilaan oman äänen kuuleminen</p>	
<p>H2: <u>Sitten mä teen oppilaille ihan siis, perusopetuksen ja ammattioppilaille molemmille sellasen itsearviointitehtävän sen [...] pohjalta. Siinä mä oon tehny sellasia itsearviointia helpottavia kysymyksiä. Ihan siitä lähtien, et miten tää [...] valmistautuminen sujui, miten itse onnistui, miten soittokaverit onnistu. Ja sitten käydään kaikki biisit läpi ja jokaista arvioidaan vähän vapaasti. Ja siinä itsearvioinnissa on myös se, et oppilaalta itseltä kysytään, et minkä arvosanan antaisit itsellesi. Siinä on se sellanen jotenkin reilu peli, et asioista puhutaan ja annetaan oppilaan sanaa ekaks ite.” (H2)</u></p>	<p>esiintymisten arviointi</p>	
<p>H1: <u>Et tää on tietysti ollut mielenkiintoista aikaa, kun on siirrytty tähän digiaikaan. Ja sit monet on oppinu itse äänittämään ja mä toivonkin et siitä jäis sellanen tapa, koska sehän on hirvittävän hyvä itsearvionnin keino.</u></p>	<p>Digitaaliset työvälineet</p>	
<p>H5: <u>Niin se on [videointi] valtavan hyödyllistä, että oppilas itse ja minä asettautua sen soittotapahtuman jälkeen ulkopuolelle ja kattoo että mites toi sun oikean käden etusormi on tossa. [...]. Eli sillan se arviointi ei ole sitä, että arvioidaan sitä ihmistä, tai arvotetaan, et se ei oo sellanen ihmisarvokysymys se soittotaito, onneksi. (H5)</u></p>		
<p>H7: <u>Jotkut enemmän sitoutunu ja jotkut vähemmän sitoutunu. Täytyy muistaa et niille tulee koulussa tosi paljon tällasta ja niil on itsearviointia ja kaikkea, ja ne on kurkkua myöten täynnä sitä. Et jos nyt arvioidaan harrastusta, niin musta se voi sit olla pikkusen rennompaa, että ei tarvi niin kauhean tiukasti joka tunnin jälkeen, että miten itse omata mielestäs onnistuit.”</u></p>	<p>musiikin rooli harrastuksena</p>	

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamista varten aineistoa analysoitiin teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on olennaista hahmottaa suhde taustateoriaan. Analyysitavassa on teoreettisia kytkentöjä, mutta teoria toimii vain analyysin etenemisen apuna. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysiä. Aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaavaa, vaan sillä pyritään enemminkin löytämään uusia näkökulmia ilmiöön. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla ja teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96—97.)

Aineiston analysoitiin käytettiin Tuomen ja Sarajärven (2009, 122) sisällönanalyysin etenemisen mallia. Edellisen tutkimuskysymyksen tavoin aineistosta nostettiin analyysiyksiköitä, joissa opettajat kertoivat tekijöitä heidän arviointiajattelunsa taustalla. Tämän jälkeen aineistosta pelkistettiin eli redusointiin alkuperäiset ilmaukset yksinkertaisempaan muotoon alateemoiksi. Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavan sisällönanalyysin tukena käytettiin Guskeyn ja Baileyn (2001, 16—17) tutkimusta, jossa esitellään neljä tekijää opettajien arviointityyliin taustalla.

Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin neljään yläteemaan Guskeyn ja Baileyn (2001, 16—17) mukaan: Opettajien *henkilökohtaiset kokemukset siitä, miten heitä itseään on opittain arvioitu, instrumenttiopettajien koulutustausta, instrumenttiopettajien henkilökohtainen näkemys opettamisesta* sekä *se, miten ylempi taho* (opetushallinto, opetussuunnitelma tms.) *vaikuttaa arviontiin*. Näiden lisäksi aineistosta muodostettiin kolme muuta yläteemaa: *instrumenttiopettajien antama merkitys musiikille, instrumenttiopettajien työuran antama kokemus ja hiljainen tieto* sekä *instrumenttiopettajien arviointia ohjaavat arvot*. Yläteemat kuvaavat opettajien näkemyksiä arviointia ohjaavista tekijöistä. (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Tekijät, jotka ohjaavat opettajien käsityksiä arvioinnista (Liite 6.)

Alkuperäiset ilmaukset	Alateemat	Yläteema
<p>H5: <u>Mä uskon, että ne kokemukset on vaikuttanut työhöni positiivisella ja suotuisalla tavalla.</u></p> <p>H6: <u>Opettajat on pyytäny mukaan vaikka jollekki keikalle soittaa heidän mukanaan, et se on tuntunu sellaselt merkittävältä.</u></p> <p>H6: <u>Ja sit sellaset hyvät mallit, et jos on nähny joitain hyviä pedagogeja työssään ni sit jotenkin ajattelee et olis hienoa itsekin pystyä samaan</u></p>	<p><i>positiiviset arviointikokemukset</i></p>	<p>Instrumenttiopettajien henkilökohtaiset kokemukset siitä, miten heitä itseään on oppilaina arvioitu</p>
<p>H3: <u>mut siltäkin mä opin paljon asiaa mut tajusin et tota tyylii en halua, tollasta armeijamaista tiukkaa auktoriteettia.</u></p> <p>H2: <u>Ja oikeastaan sellanen silmiään avava juttu oli oikeastaan vasta sitten kun olin ite opettajana, sellanen et onks tää ihan okei.</u></p> <p>H6: <u>Ite tykkään siit, et vaaditaan, et se varmaan näkyy myös siin omassa työssä.</u></p> <p>H6: <u>Ja onhan sitä sit sellast kaikenlaist ollut et niitä negatiivisii kokemuksii, et joku sanallinen tölväsy jossain tutkintotilanteessa, et on sellasiikin tapahtunut, et ne jää mieleen.</u></p> <p>H3: <u>Ja on nähny joskus sellasta, et pikkutyttö itkee, kun on menossa pianotunnille, et niin kun hammaslääkäriin olis menossa, et aina pitää olla kivaa tulla sinne tunnille.</u></p>	<p><i>negatiiviset arviointikokemukset</i></p>	
<p>H1: <u>Että miksi sinä nyt tossa tuolla tavalla fraseerasit ja artikuloit, että se oli aika tiukkaa</u></p> <p>H7: <u>Et se ennen oli ehkä vähän sellasta amatööri- maista, et sitten vaan keskityttiin et siihen et tuo paikka ei nyt oikeen mennyt tosta. Opettajatkaan ei toki ollu niin kouluttautuneita ja kehittyneitä, oli sellasta vanhakantaista opetusta.</u></p> <p>H1: <u>Et on jotenkin tietynlaisia ihanteita vallalla ja tietty ihmiset vie niitä eteenpäin ja sitten mikä on oikein ja väärin, ei noin voi soittaa.</u></p> <p>H1: <u>Mikä on paljon muuttunut siin ideologiassa siihen aikasempaan verrattuna, että ennen se oli sellasta DDR- kytäämistä.</u></p>	<p><i>aiemmat arviointityylit ja käsitykset oppimisesta, ajan henki</i></p>	
<p>H8: <u>Mä oon ollu tyytyväinen, että oon ollu todella monilla opettajilla, niin oon saanu paljon vaikutteita siitä (sekä hyviä että huonoja).</u></p>	<p><i>monipuolisuus, arvioinnin laaja kirjo</i></p>	

H7: <u>Mulle ei koskaan kukaan oo opettanu sitä työskentelyä, et miten tulis harjotella,</u>	<i>koulutuksen tarjoama oppi arviointiin liittyen</i>	Instrumenttiopettajien koulutustausta
H4: <u>Ja sitten meillä pitäis olla arviointiin liittyvää koulutusta, mutta nyt tän yhtiön siirtymistilanteen takia se ei oo mahdollista</u>	<i>arviointiosaaminen</i>	
H7: <u>Enkä oikee tiään mitä muutakaan se voisi olla, ku pitää kuitenkin muistaa et tää on oppilaalle vaan harrastus.</u>	<i>musiikissa tavoiteltavat asiat</i>	
H4: <u>Aika pitkä pedagogisena ammattilaisena, että kyllä mulla on sellanen fiilis, että saamastani koulutuksesta mulla on ihan erilaista näkemystä erilailla</u>	<i>pedagoginen osaaminen</i>	
H6: <u>Et tavallaan sillä arvioijalla täytyy olla niin kun tarpeeks laaja tietämys ja käsitys siitä, että mitä hän arvioi, eli tarpeeksi musiikillista osaamista ja ymmärrystä.</u>	<i>ansaittu auktoriteetti, mestari-kisälli -asetelma</i>	
H3: <u>Onhan siinä pakko olla hitunen semmosta auktoriteettia, tai ansaittua auktoriteettia.</u>		
H2: <u>Mutta ehkä tälläses tilanteessa, kun opiskellaan soittamista, niin sen arvioijan oma ammattitaito, sellanen, että hän on mielellään arvostettu alan ihminen niin antaa enemmän painoarvoa niille sanoille</u>		

6.4 Tutkimusetiikka

Tämän tutkimuksen tutkimuseettiset kysymykset liittyivät keskeisesti tutkimukseen osallistujien anonymiteettiin, ja tutkimuksessa huolehdittiin Turun yliopiston tietosuojasetuksen (2020) ja siihen liittyvien säädösten oikeanlaisesta noudattamisesta. Tutkimuksessa pyrittiin toimimaan myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019) hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden mukaan. Tutkimuksessa noudatettiin tiedeyhteisön toimintatapoja, kuten rehellisyyttä ja huolellisuutta tutkimustyössä sekä tarkkuutta tulosten tallentamisen että tulosten arvioinnin suhteen. Tämän lisäksi tutkimuksessa otettiin huomioon tutkimuksen tapausluonteisuus organisaation kannalta säilyttäen anonymiteetti kaikissa yhtiöön liittyvissä asioissa.

7 TULOKSET

7.1 Miten instrumenttiopettajat toteuttavat oppilasarviointia Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa?

Tässä luvussa kuvataan organisaation instrumenttiopettajien erilaisia arviointitapoja aineistolähtöisesti muodostettujen yläteemojen ja niiden alateemojen kautta. Luvussa esitellään jokaisesta yläteemasta keskeisimmät tulokset.

7.1.1 Arviointikeskustelut

Opettajat käyttivät arviointikeskusteluja pääosin *summatiivisen arvioinnin* välineenä. He kertoivat käyvänsä kokoavia arviointikeskustelua oppilaidensa kanssa lukukauden päätteeksi. Tarkoituksena oli summata yhteen lukuvuoden onnistumisia ja arvioida sitä, kuinka opetukselle asetetut tavoitteet oli saavutettu. Keskustelua käytettiin myös *kurssitukintojen* arviointitilanteissa. Haastateltavista kaksi kertoi kurssitukintotilanteiden arvioinnin olevan *keskustelunomaista*, joissa puhutaan onnistumisista ja kehityksen kohteista.

”Meil on ne tutkinnot järjestetty niin [...] sit puhutaan, et miten hei meni ja oliko kivaa ja sä voisit tehdä noin ja noin. Et se on heti sellasta keskustelemaa [...]” (H3)

”Sit tietenkin lukukauden lopuks arvioidaan ja keskustellaan, et ollaanks me tehty niitä asioita hyvin, tai pitäskö tehdä vähän paremmin.” (H2)

Arviointikeskusteluissa pidettiin tärkeänä *oppilaan oman äänen kuulumista* ja itsearvioinnin merkitystä. Haastateltavat kokivat, että on tärkeää ottaa opiskelijat osaksi arviointikeskusteluja esimerkiksi kurssitukintotilanteissa ja että oppilaat saavat kertoa ensin oman näkemyksensä suoriutumisestaan.

“Sitten meil on se arviointikeskustelu [...] Me ollaan siin kolme soittajaa [arvioijat ja oppilas] ja lähetään kattomaan sitä oppilaan tekemää itsearviointia ja luetaan mitä hän on vastaillu ja pyöritellään niitä biisejä videolta ja kuunnellaan niitä ja pohdiskellaan. Ja siitä muodostuu sellanen keskustelu, joka on aika hedelmällinen, et se on aika opettava kaikille. Ja sit siinä pohditaan niit juttui, et miten siinä onnistuttiin ja annetaan vinkkejä, jos kokeneemmilla on.” (H2)

”Et opiskelijat on otettu osaksi sitä arviointitilannetta ja saavat itse lausua siinä jotakin, jonka jälkeen keskustellaan siitä yhdessä.” (H1)

Suurin osa opettajista mainitsi arviointikeskustelun hengen *kannustavaksi*, rakentavaksi ja eteenpäin vieväksi. Yhden haastateltavan mukaan virheiden osoittelun sijaan katsotaan heti, miten asian voisi tehdä toisella tavalla. Myös toinen haastateltava piti tärkeänä, että yhdessä keskustellen ratkaistaan haasteita, joita oppilas mahdollisesti kohtaa. Opettajat painottivat yhdessä keskustelemisen taitoja myös *vertaisten välillä*.

”Ja sitten [...] on sitten myös sellanen arviointikeskustelu, missä on kaikki mukana ja joksella on puheenvuoro ja kaikki arvioi sitä yhdessä tekemistä. Yleensä mieluummin pyöreän pöydän ääressä käydään nämä.” (H2)

Arviointikeskustelua käytettiin myös *formatiivisen arvioinnin* tukena. Opettajat nostivat esille arvioinnin jatkuvuuden opetuksessa ja korostivat keskustelun olevan yksi tärkeimmistä keinoista toteuttaa tällaista arviointia. Keskusteluja käytiin muun muassa oman soiton onnistumisesta ja haasteista sekä läksyjen suorittamisesta. Arviointikeskustelujen rooli nähtiin tilanteiden ratkaisijana sekä luontevana osana opetusta.

”[...] että yritetään yhdessä löytää ratkaisuja, jos on ongelmia. [...] Että siinä musta on arvioinnissa kysymys, et pyritään ratkaisemaan.” (H1)

”Kun oppilas on soittanut, niin kyllä siinä käydään pienimuotoinen keskustelu [...] Se on sellasta luontevaa, et sillen kun sen on sisäistänyt niin ei sitä edes tarvitse ajatella sillä lailla.” (H2)

7.1.2 *Havainnointi*

Havainnointi arviointikeinona nähtiin *jatkuvana prosessina*, jota tapahtuu koko ajan osana soittoharrastusta. Opettajat kokivat arvioinnin olevan oppilaan havain-

nointia soittimen äärellä joka hetki. Käytännössä opettajat havainnoivat ja tarkkailivat oppilaitaan ja tekivät sen pohjalta päätelmiä siitä, mitä parannettavaa oppilaan soitossa on tai toisaalta, mitkä asiat jo sujuvat.

”No siis kun käytännössä se siis tapahtuu joka päivä eli koko ajan. Elikä joka soitto-tunnilla mä toteutan sitä arviointia siten, et mä havainnoin ja tarkkailen sitä oppilasta et mitä hän tekee hyvin ja missä on parannettavaa, koska aina löytyy sit parannetta-vaa vaiks ois kuinka hyvä.” (H4)

Tärkeää havainnoinnissa oli opettajien mukaan olla mahdollisimman tarkkanäköi-nen oppilaan omista vahvuuksista. Havainnoinnissa pidettiin myös tärkeänä koh-distaa *huomio itse tekemiseen* eli soittotaitoon, ei soittajaan itseensä.

”Että joka kerta kun se oppilas tuo jonkin asian ja sitä lähetään soittamaan niin sitä teh-dään koko ajan. Sitä oppilaan olemista siinä soittimen äärellä, niin sanottua toteutta-mista arvioidaan ” (H1)

Yksilöllisyys havainnoinnin suhteen nousi selkeästi esille lähes kaikissa vastauk-sissa. Se nähtiin myös oppilaan motivaatiota nostattavana tekijänä. Vastauksissa korostui oppilaan tuntemus sekä yksilölliset tavoitteet.

”Eli potentiaalisilta, jotka pystyy menestyy, niin heiltä vaaditaan sit myös enemmän. Eli tavallaan se taso pitää nähdä, et ei mun oo mitään järkeä vaatii samoja asioita kai-kilta. Opettajan täytyy pystyy arvioimaan et mitä kaikilta oppilaita voi vaatii ja sit taas et jos näkee et jos jollai on potentiaalia ja kykyä niin eihän siinä sit oo myös-kään mitään järkeä, ettei vaatis et ikään kun antais vaa mennä, et pitää sitä rimaa ikään kuin aina vaa hilata ylöspäin.” (H6)

”Ollaan sen verran monimutkaisten asioiden kanssa tekemisissä, et kaikki on erilaisia, ja siks mä pyrin arvioimaan mahdollisimman henkilökohtaisesti ja tarkkanäköisesti. Tai siis henkilökohtaisesti niin, että mä otan sen oppilaan henkilönä huomioon” (H5)

Yksi opettajista koki oman ammattitaitonsa niin vahvaksi, että hän pystyy havain-noimaan oppilaan soitonlaatua sekä sen kehittämiskohteita oppitunneilla. Vas-tauksesta korostui perinteinen *mestari—kisälli -asetelma*, jossa opettaja on am-mattilainen sekä oppilas arvioinnin kohteena.

”Aika usein huomaan tekeväni niin, et oppilaat tykkää selitellä niiku omii asioitaan, et miksi minä teen niin ja noin, mut se on tavallaan mejän vähän turhaa, koska me kuiten-kin näämme sen, että missä mennään. Mut tottakai me kuunnellaan aina myös niit oppi-laan näkemyksiä niit sanallisia ja muita mut mejän työ on niin paljon siin musiikin ja kuulon varassa, et se tavallaan näkyy ilman että toinen kauheesti mitään selittelis itse.” (H6)

Toisaalta toinen opettajista koki, että oppilaan energia soittamisen aikana ei riitä sekä itse soittamiseen että oman soiton havainnointiin, joten opettajan tehtävänä on toimia havainnoitsijana ja palautteen antajana.

”[...] Se itse soittaminen vie niin paljon energiaa, et ei vaan jää paukkuja tehdä niitä havaintoja itsestään, kun on tekemässä sitä, ja siksi tarvitaan joku ulkopuolinen taho, joka kertoo, että katsos vielä tätä ja näin. Tai sille on ihan syynsä, miksi tällainen opettaja-oppilas-malli on kehittynyt aikojen saatossa.” (H8)

7.1.3 *Palautteen anto ja vuorovaikutus*

Palautteen anto nähtiin välittömänä vuorovaikutuksena opettajan ja oppilaan välillä, ja sen jatkuvuutta korostettiin lähes joka vastauksessa. Palautteen antamisen ja arvioinnin kerrottiin olevan oppilaille luontaiseksi muodostunut asia, joka *kuuluu osaksi opetusta*.

”Ehkä meidän alalla jossakin mielessä lapset ja nuoret tottuu siihen, että se on sel- lasta jatkuvaa arviointia viikosta toiseen.” (H1)

Haastatteluissa nousi esille *kannustavan palautteen tärkeys* osana oppimisprosessia. Haasteltava opettaja korosti etsivänsä jokaisen oppilaan soitosta edes jotain positiivista.

”Ensinnäkin, se lähtee kehumisen kautta. Tai jos joku ei oo esimerkiksi vuodessa- kaan mennyt yhtään eteenpäin, mut se käy mielellään tunneilla, ja saa jotain sisältöä elämänsä [...]. Tai et hei kiva et tulit, ja kiva jos oot soittanu vaikka jotain muuta, et ei sinne [soittotunnille] olla tultu moitittavaks.” (H3)

”Et lähinnä, jos oliskin ollu heikompi tapaus niin pyrittiin antaa kiitettävää, et jos se olis sit sille oppilaalle itselleekin vähän kannustavampi se palaute.” (H8)

Yksi opettajista koki, että myös palautteenannossa painottuu nykypäivänä *yksilöllisyys ja oppilaiden henkilökohtaiset taidot*. Haastateltavan mukaan kaikkia oppilaita ei arvioida nykypäivänä enää samoilla kriteereillä, vaan yksilöllisyys näkyy arvioinnissa ja palautteen annossa.

”Ehkä just siinä et se näkyy vähän niiden heikompien kohdalla et ollaan vähän armeli-aampia, et ei vaadita ihan sitä samaa kuin joltain lahjakkaammalta samassa tilanteessa. Et yritetään kannustaa, että hyvä että oot päässy näinkin pitkälle, et ehkä siinä, et ennen oli tosiaan niin et kaikki oli samalla viivalla, et se heikompi ja se lahjakkaampi, et niitä arviointiin ihan samoilla kriteereillä. Et siinä mielessä se oli ehkä vähän julmaakin.” (H7)

”Tottakai ollaan kriittisiä, ja se oppilaslähtöisyys on sitä, et mullakin sellasia oppilaita jotka on jo pidemmällä, ja selkeesti näkyy et he on menossa ammattiin, niin se yksilö-keskeisyys näkyy sillä, et, heiltä on lupa vaatia enemmän ja se kritiikki on suorem-paa, mut sillon on kyse vähän vanhemmista. Et heti kun ollaan tekemisissä vähän nuo-rempien, vaikka ala-aste ikäisten kanssa, niin se kritiikki pitää olla sellasta et toi oli tosi hyvää mitä teit, mut jos mä olisin sä, tekisin näin.” (H3)

Haastatteluissa korostettiin palautteen antamisen yhteydessä taitoa olla rehellinen ja positiivinen mutta silti samalla kriittinen antamastaan arvioista. Positiivisella palautteella nähtiin olevan myös oppilaita *motivoiva vaikutus*.

“[...] et muuten sitä kehittymistä ei oikeen tapahdu et pitää saada se moti-vaatio sieltä oppilaasta itsestään et se lähtee sieltä rullaamaan. Et tietysti sit jos ei oo mitä sellasta [...] Et aidosti täytyy tietty kehuu et ei voi niiku keksiä jo-tain, et ompa tosi hyvä, et jos se ei oikeesti oo et kyl mä sellai pyrin ole re-hellinen siin palautteessa.” (H6)

Palaute ei kaikissa vastauksissa merkinnyt vain sanallista arviointia, vaan kaksi opettajista kertoi antavansa palautetta myös ilmeillä ja eleillä sekä kosketuksella. Yhdessä haastattelussa nousikin esille, että välillä elekieli saattaa kertoa jopa enemmän kuin sanat, ja arvioinnissa ilmeet ja eleet eivät saisi olla ristiriidassa sanotun kanssa.

”Ni mä kyl kosken ihmisiä ja mä tykkään siitä, et ihan silläkin, et mä jollakin fyy-sisellä eleellä osoitan sille oppilaalle et hyvä. Tai et sitä arvio-intia, tää kuulostaa ihan pimeeltä, mutta sitä voi tehdä monella ta-valla, etei se oo pelkästään sitä sanallista tai sitä elekielen arvio-intia, joka voi välillä kertoa vähän enemmänkin. Et suu voi sanoa jo-tain muuta ja naama näyttää jotain ihan muuta. Mut sellanen rauhoittava ele-kin voi olla arviointia sille oppilalle.” (H1)

”Tietysti mejän työssä kun on lapset kysymyksessä ni se on paljolti myös ne il-meet ja eleet. Et kylhän lapset tarkkailee paljon sitä mun kehoo, et kyl mä sen vaistoon. Ja et he hyvin herkästi reagoi siihen, et jos mä näytän tältä [vihainen ilme] tai miltä mä näytän. Et tottakai heki kokee sen varmasti arviointina et minkälaiset il-meet ja mun käytös on, ei pelkät sanat.” (H6)

Opettajat kertoivat myös toiveistaan muiden ulkopuolisten osallistumisesta omien oppilaidensa arviointiin sekä kannustivat yhteisopettajuuteen. Haastateltavat kokivat tällaisen *yhteisvastuullisen arvioinnin* tukevan oppilaiden kokonaisvaltaista kehittymistä soittajina.

”Et se arviointi siinä ei oo pelkästään sen oman opettajan vastuulla, vaan siihen osallistuu kaikki muutkin opettajat siihen arviointiin. Ehkä siihen pohdintaankin, että mitä voidaan tehdä. Ja että voisko hän mahdollisesti vaihtaa soitinta ja mitä tän soittimen kollega tähän tuumais. Et se on ehkä enemmän menossa sellaseen yhteisvastuulliseen opettajuuteen” (H1)

Yhden opettajan haastattelusta kävi ilmi, että kollegiaalista arviointia tapahtuu jo organisaatiossa. Hän näki tämän positiivisena asiana.

”[...] joku on soittanut esimerkiksi kurssitutkinnon, ja sitten saanut välittömästi sen suorituksen jälkeen, niin se on ollut kyllä oppilaalle usein ainoa kohta, jollon on saanut palautetta joltain muulta, kuin omalta opettajaltaan. Niin toi liittyy siihen kehittämiseen myös, niin oon toivottanut tervetulleeks sen, että jotkut muutkin opettajat kuin vain minä antaa palautetta sille oppilaalle, tai sitten sitä tehdään yhdessä.” (H5)

Palauteen annossa arviointikeinona nousi esille myös opiskelijoiden itse antama palaute *organisaation toiminnasta erilaisten järjestelmien kautta*. Opiskelijapalautteen annossa pidettiin tärkeänä opettajan itsensä saamaa palautetta omasta työstään ja sen onnistuvuudesta.

”Sitten on tietysti nää meidän opiskelijapalautteet. Et siinä tulee samalla palaute mun työstä.” (H4)

7.1.4 Itsearviointi

Itsearviointia pidettiin tärkeänä arvioinnin keinona. Opettajat korostivat vastauksissaan itsearvioinnin merkityksellistä roolia osana oppilaan oppimista. Yksi haastateltavista kertoi opettavansa itsearvioinnin keinoja oppilaalle, jotta oppilas itse osaisi arvioida omaa soittoaan, soittotaitoaan sekä sen kehityskohteita. Hän kertoi opettavansa oppilaitaan *arvioimaan omaa työskentelyään*, jotta oppilas ymmärtäisi miksi mahdolliset hankalat paikat eivät onnistu. (H7) Toinen opettaja piti itsearviointia tärkeänä, jotta kotiharjoittelu onnistuisi paremmin.

“Harvoin soitan itse, että näin se menee tai kannustan matkimaan muo. Kannustan siihen, että oppilas itse löytää sen ratkaisun, koska sitähan se kotiharjoittelukin on.” (H8)

Oppilaiden oman äänen saamista kuuluviin korostettiin. Opettajat korostivat vastauksissaan sitä, että oppilaan tulee saada sanoa ensin ennen opettajaa oman arviotonsa soitostaan soittonäytteiden jälkeen. Opettaja kertoi kyselevänsä opiskelijan omia mielipiteitään onnistumisestaan ja huomioita soitostaan ensin, koska opettaja koki pääsevänsä joka tapauksessa kertomaan palautetta oppilaalle.

”Mä niistä [esiintymiset] kysyn yleensä jälkikäteen, että mitä sä itse pidät, että miten se meni, ja yritän tosi paljon lypsää oppilaalta itseltään niitä huomioita, enkä tuputa omia asioita niin paljon, koska kyllä mä ne itse pääsen joka tapauksessa sitten sanomaan”. (H8)

Toinen opettaja käytti *esiintymisten* arviointiin itsearviointitehtävää, jonka avulla esiintymisiä arvioitiin arviointikeskusteluissa. Tämän lisäksi oppilaalta kysyttiin arvosanaehdotusta itselleen.

”Sitten mä teen oppilaille ihan siis, perusopetuksen ja ammattioppilaille molemmille sellasen itsearviointitehtävän sen [...] pohjalta. Siinä mä oon tehny sellasia itsearviointia helpottavia kysymyksiä. Ihan siitä lähtien, et miten tää [...] valmistautuminen sujui, miten itse onnistui, miten soittokaverit onnistu. Ja sitten käydään kaikki biisit läpi ja jokaista arvioidaan vähän vapaasti. Ja siinä itsearvioinnissa on myös se, et oppilaalta itseltä kysytään, et minkä arvosanan antaisit itsellesi. Siinä on se sellanen jotenkin reilu peli, et asioista puhutaan ja annetaan oppilaan sanoa ekaks ite.” (H2)

Digitaaliset työvälineet koettiin hyväksi itsearvioinnin työvälineeksi. Opettajat kertoivat käyttävänsä esimerkiksi videointia helpottamaan itsearvioinnin tekoa.

”Et tää on tietysti ollut mielenkiintosta aikaa, kun on siirrytty tähän digiaikaan. Ja sit monet on oppinu itse äänittämään ja mä toivonkin et siitä jäis sellanen tapa, koska sehän on hirvittävän hyvä itsearvioinnin keino.” (H1)

Vastauksissa liittyen digitaalisiin työvälineisiin korostui mahdollisuus asettautua soittotapahtuman jälkeen tilanteen ulkopuolelle, jolloin omaa soittoa oli opettajien mielestä helpompi arvioida. Digitaaliset työvälineet, kuten videointi, mahdollisti erottamaan haastateltavien mukaan musiikillisten taitojen arvioinnin opiske-

lijoiden henkilökohtaisten ominaisuuksien sijaan. Haastateltavat kertoivat tekevänsä oppilaan kanssa analyysiä videon avulla esimerkiksi soittoasennosta ja fraaseerauksesta.

”Niin se on [videointi] valtavan hyödyllistä, että oppilas itse ja minä asettautua sen soitotapahtuman jälkeen ulkopuolelle ja kattoo että mites toi sun oikean käden etusormi on tossa. (H5)

Kuitenkin kriittisesti itsearviointiin suhtautui yksi opettajista, joka kertoi välttävänsä itsearviointia siitä syystä, että oppilaat joutuvat arvioimaan itseään muissakin oppilaitoksissa jatkuvasti. Vastauksessa korostui opettajan suhtautuminen *muusiikin oppimiseen harrastuksenomaisena*.

”Jotkut enemmän sitoutunu ja jotkut vähemmän sitoutunu. Täytyy muistaa et niille tulee koulussa tosi paljon tällasta ja niil on itsearviointia ja kaikkea, ja ne on kurkkua myöten täynnä sitä. Et jos nyt arvioidaan harrastusta, niin musta se voi sit olla pikkusen rennompaa, että ei tarvi niin kauhean tiukasti joka tunnin jälkeen, että miten itse omata mielettäs onnistuit.” (H7)

7.1.5 Taitotason arviointi

Oppilaiden taitotasoa arvioitiin opettajien vastausten mukaan lähtötasolla sekä päättöarvioinneissa kuten esiintymisissä ja tutkinnoissa. Lähtötason arvioinnissa opettajat nostivat esille *havainnoinnin* tärkeänä työkaluna oppilaan taitotason arvioimisessa. Yksi haastateltavista kertoi havainnoivansa oppilaan suhdetta soittimeen, soittoasentoa sekä sitä, miten hän soittaa.

”Me ei tehdä ensiksi soittimen kanssa yhtään mitään, vaan tutkitaan sitä, minkälaiset on kädet ja minkälaiset valmiudet on koordinaatiossa ja muuten. Sit mä koitan auttaa niissä eteenpäin.” (H5)

Toinen haastateltavista taas kertoi havainnoivansa oppilaan asennetta, olemusta, jännittämistä sekä millä tavalla hän suhtautuu harjoituksiin. Haastateltava korosti ensimmäisten oppituntien roolia diagnostisessa arvioinnissa, sillä opettajan mukaan pääsykoetilanteista ei pysty muistamaan kaikkia oppilaita.

”Että kun ensimmäistä kertaa tunnilla niin siinä tekee sit sitä [diagnostista arviointia]. [...] mä tietenkkin ensiks haastattelen häntä. [...] Et miten se oppilas seisoo, asennoituu tai miten se ylipäättään lähtee ottamaan vastaan, muistaako hän harjoituksia, jännittääkö hän, miten se ottaa vastaan mun sanomiset, kuinka paljon mä voin sanoa sille.” (H4)

Taitotasoa arvioitiin myös *esiintymisissä*. Eräs haastateltava piti tärkeänä, että oppilaat pääsisivät esiintymään mahdollisimman paljon. Opettajan mielestä esiintymisiin pääseminen on eräänlainen palkitsemisen keino.

“[...] Et mentäs enemmän siihe, et se arviointi olis sitä et mitä enemmän sä pääset esiintymään niin sitä ahkerampi sä olet ollut. Ja palkintona olis se, et sä pääset esiintymään.” (H6)

”Että kun on vaikka jokin harjoitus esiintyminen niin siinä arvioidaan, että miten meni ja pyritään tietysti sellaseen kannustavaan palautteeseen.” (H1)

Kaikki paitsi yksi opettajista mainitsi *kurssitutkinnot* osana oppilaan taitotason arviointia. Opettajat mainitsivat tutkintojen olevan vapaaehtoisia ja niitä tehdään melko harvoin. Yksi opettajista mainitsi tutkintojen antavan hyvän ohjenuoran ja rungon omalle opetukselleen. Haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että tutkintotilanteet ovat muuttuneet ja luonteeltaan ovat nykypäivänä erilaisia. Tutkintotilanteissa painottuu kannustava palaute sekä tilanteesta pyritään luomaan mahdollisimman miellyttävä oppilaalle.

“Meillä taas on ne tutkinnot järjestetty niin, että ollaan omassa luokassa, ja jos siellä on lautakunta, niin ne on metrin päässä ja sit soitetaan yhdessä. Ja sit puhutaan, et miten hei meni ja oliko kivaa, ja sä voisit tehdä näin ja noin. Et se oli heti sellasta keskustelevaa, jopa näissä kurssitutkinnoissa.” (H3)

Yksi opettajista kertoi, että opetuksen haluttiin keskittyvän juuri *yksilöllisiin tavoitteisiin*. Opettaja koki, että näihin yksilöllisiin tavoitteisiin päästiin käyttämällä vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä.

”Siellä mentiin [vanhassa oppilaitoksessa] mun mielestä just oikeeseen suuntaan, [...]. Mielummin niin, että alussa arvioidaan, keskustellaan henkilön kanssa ja puhutaan niinkun yksilöllisestä opetuksesta. [...] Et jokainen tulee sinne yksilönä, ja sit niinkun okei, mitä tavoitteita sulla on. Sit vähän kirjattiin ylös et haluttiin tätä tai tätä.” (H3)

Oppilaslähtöisyys ja yksilölliset tavoitteet nousivat esiin myös muiden vastauksissa keskustellessa taitotason arvioinnista. Opettajien mukaan arviointi keskittyi

siihen, miten oppilas ja hänen työskentelynsä ovat kehittyneet ja millainen oppimisprosessi on ollut sen sijaan, että arvioitaisiin lopputulosta.

”Et jos oppilaista arvioidaan vaikka päättöarvioinnissa, niin painotetaan sitä, että mikä sen oppilaan kehittyminen on ollut ja se oma työskentelyprosessi, ei niinkään se, et miltä se kappale kuulosti, tai et oliko se nyt hyvä vai huono esitys.” (H7)

Yhden haastateltavan mukaan enää ei keskitytä siihen, miten jokaisen oppilaan tulisi suoriutua tutkinnosta, vaan ajatellaan oppilaan oman tason mukaan.

”Et sen takia ne arvosanatkin saattaa olla, et vaiks ei ois mikään huippulahjakas mut on ahkerasti tehnyt töitä ja kehittynyt, niin saattaa saada paremmankin arvosanan, kun sellanen, jolla olisikin edellytyksiä, muttei ole työskennellyt tarpeeksi. Et siinä kohtaan ne ei sinällään oo vertailukelpoisia, et miten se soitto niin kun absoluuttisesti meni.” (H7)

Yksilöllisyys tavoitteiden asettamisessa ja arvioinnissa nousi esille kahden opettajan vasatauksista. Opettajat kertoivat luovansa oppilailleen henkilökohtaisen opetussuunnitelman, johon yhdessä huoltajien ja oppilaan kanssa asetetaan tavoitteita opetuksella.

”Mulla on ollut viimevuosina tapana tehdä yhä enemmän oppilaille henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, eli niitä tavoitteita, joita me asetetaan oppilaiden kanssa yhdessä, joskus jopa vanhempien kanssa, mutta oppilaiden ja minun kesken, niin ne on täysin henkilökohtaisia, eli täysin oppilaslähtöisiä.[...] Sitten kun on suurin piirtein selvillä se, minkälaisia tavoitteita voidaan asettaa, niin lyhyellä, kuin pitkälläkin aikavälillä, niin sitten sen jälkeen arvioidaan sitten niitä. Eli siis arviointi muuttuu ihan sitä mukaan, kuka oppilas on kyseessä.” (H5)

7.1.6 Vertaisarviointi

Vertaisarviointi käsitteenä ymmärrettiin sekä oppilailta toisilleen antamana palautteena, että opettajien keskinäisenä arviointina. Eräs haastateltava korostikin *opettajien välisen* arvioinnin erittäin arvokkaana keinona kehittää omaa työtään.

”Niin myös mä saan itselleni siitä palautetta, mikä on musta tosi arvokasta, että ne [kollegat] kattoo sitä oppilasta omalta näkökulmaltaan ja samalla se on myös mun työn arviointia. Et miten mä oon pärjänny ja puhuiks ne sellasia asioita, joita mä aattelen et mä oon samaa mieltä. [...] Et kyllä se vertaispalaute myös opettajien kesken on tosi tärkeää.” (H4)

Vertaisarviointi oppilaalta oppilaalle koettiin hyvänä keinona arvioida asetettujen tavoitteiden toteutumista. Vertaisarviointi ja vertaisten kanssa toimiminen yleisesti nähtiin myös juuri musiikin kanssa toimiessa tärkeäksi, ja yhdessä haastattelussa nostettiin esille sen luomat mahdollisuudet *kommunikaatio- ja yhteistyötaitojen harjoittamiseen*.

”No ehkä vertaisarviointi myöskin. Kun puhutaan [...] niin miten sitten siinä [...] muut kokee asiat. Et kun - - on kuitenkin sellasta, että siinä koitetaan saada muut kuulostamaan hyvältä ja muut onnistumaan hyvin. Ja sehän on sellanen niinkun ihmisten keskinäinen kommunikaatio ja sellanen on tosi tärkeä. Et kyllähän se [...], että oppii keskustelemaan ja puhumaan aika suoraankin toista kunnioittaen. Et se on kuitenkin tehokasta, mutta myös sellasta, että kaikilla on hyvä olo eikä jää asioita puhumatta. (H2)

Yleisimpänä keinona toteuttaa vertaisarviointia opettajat käyttivät erilaisia *keskustelutilanteita*, joihin osallistui eri määrä oppilaita. Vertaisarviointikeskusteluissa ilmapiiri pyrittiin pitämään mahdollisimman avoimena ja keskusteluihin pyrittiin osallistamaan kaikki läsnä olevat henkilöt. Muita tilanteita, joissa opettajat hyödynsivät vertaisarviointia, olivat muun muassa oppilaskonsertit, ryhmätunnit sekä säestystunnit. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä vertaisarviointia esiintymistilanteiden jälkeen. Vastauksesta kävi ilmi, että vertaisarviointi nähtiin olevan rutinoitunut osa opetusta ja arviointia, johon oppilaat olivat tottuneet osana oman instrumenttinsa opiskelua jo alusta alkaen.

”Mut sitten esiintymisiä muuten ja sit mä käytän myös vertaisarviointia, sekä oppilaskonserteissa että säestystunneilla. Mulla on aina ryhmä säestystunneilla siten, että annetaan toinen toisillemme palautetta, et se on tietysti. Ja tietysti välillä riippuen tilanteesta käytän myös pariarviointia.” (H4)

”Sit mä kauheesti toivon et he kuuntelis muita, ja he tietää sen, että sen oman jälkikeskustelun jälkeen keskustellaan siitä, että mitä toisten soitosta jäi mieleen [...] ja tietenkin heille tulee kiva mieli kun he kuulee jos muut on heitä kehumut.” (H8)

Opetuksen videoinnin luomat mahdollisuudet toteuttaa vertaisarviointia tuotiin myös esille haastatteluissa. Videoihin pystyttiin palaamaan esimerkiksi soittotilanteiden jälkeen ryhmässä, ja vaihtamaan näkemyksiä sekä kuullusta että nähdystä. Yksi haastateltava opettaja koki videoinnin mahdollistavan myös ikätasoltaan nuorempien oppilaiden välisen vertaisarvioinnin sujuvammin.

”Ja tossa kun sivusitte sitä, että miten oppilaat keskenään toisiaan arvioi niin ainakin just kun mä oon kattonu noita pieniäkin oppilata niin pidin heille sellasen etäryhmätunnin. Siellä he jakoivat videoita ja antoivat palautetta toisilleen, niin se oli aika liikuttavaa kuunneltavaa, kun ne pienet ihmiset antoivat palautetta toisilleen.” (H1)

7.2 Mitkä tekijät ohjaavat instrumenttiopettajien käsityksiä arvioinnista?

Tässä luvussa kuvataan teoriaohjaavan analyysin pohjalta tekijöitä instrumenttiopettajien arvioinnin taustalla. Neljä yläteemaa muodostettiin Guskeyn ja Baileyn (2001 16-17) tutkimuksen mukaan ja tämän lisäksi aineistosta muodostettiin kolme muuta yläteemaa. Luvussa esitellään jokaisesta yläteemasta keskeisimmät tulokset.

7.2.1 *Instrumenttiopettajien henkilökohtaiset kokemukset siitä, miten heitä itseään on oppilaina arvioitu*

Aineistosta ilmeni opettajien omakohtaisten arviointikokemusten yhteys toteuttamaansa oppilasarviointiin. Haastateltavat nostivat esille kokemuksiaan musiikin opiskelunsa eri vaiheista, ja erittelivät sekä positiivisia että negatiivisia tekijöitä, jotka olivat yhteydessä tämänhetkiseen arviointityyliinsä.

Oman arvioinnin taustalla vaikuttavat *positiiviset arviointikokemukset* liittyivät kokemuksiin siitä, kuinka heitä oli oppilaina kohdeltu sekä kannustettu ja toisaalta vaadittu tarpeeksi tekemään parhaansa. Haastateltavat kertoivat positiivisten kokemusten arvioinnin suhteen tuovan hyvän pohjan omalle tyylille toteuttaa arviointia omassa työssään.

”Mä oon tykännyt siitä [kannustavasta] tyylistä itsekin työssäni. Mä uskon, että ne kokemukset on vaikuttanut työhöni positiivisella ja suotuisalla tavalla. Muo ei ole niinkun lyttänyt koskaan, et vaikka on ollu onnistumisia ja epäonnistumisia niin se on aina ollut kovin kannustavaa se arviointi. Kyl mä nään sen et se on mun työssäni tällä hetkellä avuks, et miten muo on kohdeltu.” (H5)

Positiivisten kokemusten ja oman arviointityylin yhteys liittyi haastateltavilla vahvasti saamansa arvioinnin antajaan ja hänen toteuttamaansa opetustyyliin, eikä niinkään vallitsevaan oppimiskäsitykseen. Haastateltavat siis toteuttivat tämänhetkistä arviointiaan esimerkiksi kannustavasti, jos he olivat kokeneet sen positiivisena omalla kohdallaan ollessaan oppilaan asemassa.

Haastateltavat opettajat kokivat, että *negatiiviset kokemukset arvioinnista* sekä riittämätön arviointi johtivat siihen, että he omassa opetuksessaan välttivät menetelmiä, joilla heitä itseään oli arvioitu. Toisaalta myös näiden kokemusten perusteella he valitsivat opetukseen sellaisia arviointimenetelmiä, joista olivat itse kokeneet jääneet paitsi.

”Mut kyl ne varmaan, ne huonot esimerkit, mulle tulee kolme mieleen. Tää huutava solfaopettaja, sit tällanen väärinymmärretty nero, mut siltäkin mä opin paljon asiaa mut tajusin et tota tyylii en haluu, tollasta armeijamaista tiukkaa auktoriteettia. Kolmas tyyppi oli sellanen, joka oli vaan väärässä paikassa, et ei ollu kompetenssia, taitoja tehdä sitä, niin se ehkä kans vaikuttaa siihen, et yrittää osata sen asian, mitä opettaa.” (H3)

”No mulla on niiku sellanen ahaa elämys, tälle kun on itellä melko pitkä musiikkiopistotausta, että on ollut paljon musiikkiopistotaustaa, kun on ollu lapsena konsalla ja ammattikorkeakoulussa. Mä oon aika lailla siinä sisällä katellut sitä [arviointikulttuuri] ja oikeastaan sellanen silmiään avava juttu oli oikeastaan vasta sitten kun olin ite opettajana, sellanen et onks tää ihan okei. Et tavallaan sitä piti vähän itsestäänselvänä aikasemmin sitä että on tutkinnot ja lautakunta kertoo, että miten se menee.” (H2)

Osa opettajista kertoi saaneensa omasta mielestään liian suppeaa arviointia, ja tästä syystä arvioivansa omia oppilaitaan mahdollisimman monipuolisesti ja rakentavasti. Tätä selitettiin osaltaan sillä, ettei haastateltavien omilla opettajilla vielä siinä vaiheessa ollut tarvittavan laajaa koulutusta toteuttaa arviointia.

”Muistan itse omasta lapsuudesta, että joku saattoi olla kauheen tarkka, että miksi sinä nyt tossa tuolla tavalla fraseerasit ja artikuloit, että se oli aika tiukkaa. [...] se oli aika karuakin, et mikä oli sit se oikea tapa. Sellasesta on päästy paljon eteenpäin.” (H1)

”[...] et se [kritiikki] oli ennen ehkä vähän sellasta amatöörimaista, et sitten vaan keskityttiin et siihen et tuo paikka ei nyt oikeen mennyt tosta. Opettajatkaan ei toki ollu niin kouluttautuneita ja kehittyneitä, oli sellasta vanhakantaista opetusta.” (H7)

Aiempien arviointityylien kerrottiin pohjautuneen suurimmaksi osaksi behavioristiseen oppimiskäsitykseen, ja olleen hyvinkin opettajalähtöisiä. Haastateltava opettaja (H1) kertoi arvioinnin olleen ”sellaista suljettujen ovien maailmaa” sekä arvioinnissa keskityttiin soiton laatuun kuten fraseeraukseen ja tulkintaan oppimisprosessien sijaan. Puhuttaessa aiemmista kokemuksista, opettajien haastatteluista nousi esille muusiikin arvioinnin melko yleinen leima ankarana ja armottomana.

”Et se on täs just ihan sillonkin jo pienestä saakka, että ihmiselle lyötiin sitä leimaa. Ja itsekin on tavallaan läpikäynyt sitä prosessia, että ihmisarvo tavallaan määrittyy joidenkin tiettyjen pisteiden mukaan. Et tota, kyllä varmasti kaikki vaikuttaa kaikkeen. Toivottavasti ainaki ei käyttäytyis niin kuin sillon, kun itseä on arvioitu.” (H1)

Yksi haastateltavista mainitsi, että huolimatta siitä, olivatko omilta opettajiltaan saadut vaikutteet arviointiin hyviä tai huonoja, oli hän tyytyväinen siihen, että opettajien arviointityylit olivat olleet kirjavia ja *monipuolisia*. Myös se, että arviointikokemuksia oli määrällisesti paljon, oli yhteydessä siihen, miksi haastateltavat arvioivat niin kuin arvioivat. Tällöin keinot arvioida sekä kokemus arvioinnista olivat laajoja, ja arvioinnin toteuttaminen sekä toisaalta ymmärrys arvioinnista oppilaan näkökulmasta kattavaa.

”Mä oon ollu tyytyväinen, että oon ollu todella monilla opettajilla, niin oon saanu paljon vaikutteita siitä.” (H8)

7.2.2 *Instrumenttiopettajien koulutustausta*

Tutkimukseen osallistuneiden instrumenttiopettajien koulutustausta vaikutti opettajien arviointikäytänteisiin. Oman arviointityylin ja koulutustaustan yhteys näkyi selkeimmin opettajien kokemuksesta *koulutuksen tarjoamasta opista arviointiin liittyen*, sekä *pedagogisen koulutuksen määrästä* osana koulutusta. Pedagogisen koulutuksen määrä ei kuitenkaan ollut nähtävissä koulutusasteen korkeudesta.

”Mulle ei koskaan kukaan oo opettanu sitä työskentelyä, et miten tulis harjotella, et sanottiin vaan et harjoittele enemmän, eikä et miten sä saat tän menee hyvin, vaiks jonkun teknisesti haastavankin jutut. Nyt aattelen olis ollu hirveen tärkeätä et olis opetettu sitä asiaa. Et sitä mä yritän kovasti omille oppilaille opettaa, et millä tavalla pitää harjoitella ja arvioida sitä, et miten sä oot tehny tän ja millasta se työskentely on ollu, ja miks tää ei mee nyt tää paikka. Sitä mä en oo itse saanu oikeastaan koskaan, en ees omassa koulutuksessa. Sit ehkä kiinnitettiin huomiota tällasiin tulkinnallisiin asioihin, eikä niinkään oppimiseen ja oppimisprosesseihin.” (H7)

Haastatteluista nousi esille erot opettajien *pedagogisessa osaamisessa*. Oma koulutus ja sen tarjoamat opit nähtiin arviointia tukevana tekijänä omassa työssä niillä haastateltavilla, joiden koulutuksessa oli mukana pedagogisia opintoja ja teoriaa arvioinnista.

”Aika pitkä tausta pedagogisena ammattilaisena, että kyllä mulla on sellanen fiilis, että saamastani koulutuksesta mulla on ihan erilaista näkemystä eri lailla ja esimerkiksi arviointityyleistä, että mikä on niin kun järkevää, että millä tavalla pitää antaa arvio opiskelijalle” (H4)

Osa opettajista pohti, ettei omaa tarpeeksi arviointimenetelmiä, ja he toteuttavat arviointia melko yksipuolisesti. *Arviointiosaaminen* oli siis osin puutteellista.

”Ja sitten meillä pitäis olla arviointiin liittyvää koulutusta, mutta nyt tän yhtiön siirtymistilanteen [organisaatiomuutoksen] takia se ei oo mahdollista.” (H4)

Toisaalta yksi haastateltavista ei myöskään kokenut arvioinnin monipuolisuutta tarpeelliseksi johtuen musiikin harrastusluonteisuudesta. Haastattelusta kävi ilmi, että oman musiikin opettajuuden taustalla vaikuttaa suhtautuminen *musiikissa tavoiteltaviin asioihin*. Opettaja piti tärkeänä, että musiikin oppiminen on harrastuksenomaista eikä siitä syystä pitänyt arviointia niin suuressa roolissa.

”No ei oo [muita menetelmiä kuin arviointikeskustelu], et kyl se oikeestaan on vaan sitä. Enkä oikee tiän mitä muutakaan se vois olla, ku pitää kuitenkin muistaa et tää on oppilaille vaan harrastus.” (H7)

Tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että opettajien tapaan arvioida oppilaitaan vaikutti *mestari-kisälli -asetelma* ja sen luoma valtasuhde. Haastateltavat kokivat saavansa sanoillensa enemmän painoarvoa, kun heillä oli tietotaitoa ja koulutusta arvioinnista.

”Onhan siinä pakko olla hitunen semmosta auktoriteettia, tai ansaittua auktoriteettia. Niinkun sillä, joka sitä arviointia tekee, tulee olla näkemystä siitä asiasta, että se oppija pystyis ottamaan sen vastaan. Että se henkilö, joka tässä nyt puhuu, tietää siitä asiasta jotain. Et on siin sellanen tietynlainen auktoriteetti ansaittuna, et sä oot hyvä siinä mitä teet ja et sulla on näkemys mitä sä teet.” (H3)

”No arviojia on monenlaisia... Että kaikki on yhtä tärkeitä. Totta kai yleisö ja... Mutta ehkä tälläses tilanteessa, kun opiskellaan soittamista, niin sen arvioijan oma ammattitaito, sellanen, että hän on mielellään arvostettu alan ihminen niin antaa enemmän painoarvoa niille sanoille. Et esim. meillä ammattikoulutuksessa meillä on työelämän edustajat, jotka antaa palautetta, jotka on alan ammattilaisia niin se on todella hyvää ja sellasta painoarvoltaan suurta.” (H2)

Opettajien koulutustaustalla koettiin olevan myös merkitystä arvioinnin uskottavuuteen. Opettajat kokivat, että koulutustasolla ja yleistietämyksellä he ansaitsivat auktoriteettia oppilaitaan kohtaan. Näin myös arvioinnin koettiin olevan merkityksellisempää.

”Et tavallaan sillä arvioijalla täytyy olla niin kun tarpeeks laaja tietämys ja käsitys siitä, että mitä hän arvioi, eli tarpeeksi musiikillista osaamista ja ymmärrystä, jolloinka hänellä on mahdollisuus kuvailla sitä onnistumista, et onnistuttiinko hyvin vai huonosti ja mitä siinä on parannettavaa. Että koulutushan siinä merkitsee ja se yleistietämys siitä aiheesta.” (H6)

7.2.3 *Instrumenttiopettajien henkilökohtainen näkemys opettamisesta*

Opettajien henkilökohtainen filosofia ja näkemys opettamisesta ohjasivat keskeisesti opettajien käsityksiä arvioinnista. Opettajien näkemykset vaihtelivat osittain paljonkin. Yksi opettajista kuvaili opetustaan virheiden korjaamisena ja laadun parantamisena, joka viittaa vahvasti opettajan kokemaan auktoriteettiasemaan ja sen myötä näkemykseen opettamisesta *opettajalähtöisenä*.

”Niin... noku meidän työ on sitä, miten mä sanoisin, virheiden korjaamista ja sitä sen laadun parantamista ni toki me koitetaan sanoo se aina sillai et se tapahtuis. - - Et sellaihan se arviointi periaatteessa tapahtuu, et heiltä mä sit siedän vähemmän virheitä, miten sen nyt kauniisti sanois. ”(H6)

Osa opettajista vastusti näkemystä erotella oppilaistaan huiput arvioinnin avulla, vaan heidän päämääränään oli kehittää oppilaan *kokonaisvaltaista musiikillista kasvua*.

”Et päästäis siitä ammatillisesta näkökulmasta, että opettajat yrittää tehdä oppilaistaan ammattimuusikkoja. Vaan tajuis sen, et ei arvioinnissa tarvi olla huolissaan niistä huipeista, kyllä ne löytää tiensä vaikka miten, mutta siitä isosta porukasta, jotka saa elämänsä sisältöä, niin niistä tulis olla huolissaan.” (H3)

Opettajat nostivat esille myös *yhteistoiminnallisten* opetus- ja arviointimenetelmien käytön musiikissa ja sen oppimisessa. Yhdessä soittaminen ja ongelmien ratkaiseminen koettiin tärkeäksi osaksi arviointityötä. Yksi opettajista kertoi isoksi arvokseen olla oppilaidensa kanssa *tasa-arvoisessa asemassa* ja kertoi soitonopettajuuteensa keskiössä olevat itse soitto, ei niinkään opetus tai opettajuus.

”Että halu auttaa oppilasta siinä tekemisessä, siinähan tuntitilanteessa on ehdottomasti kysymys, että yritetään yhdessä löytää ratkaisuja, jos on ongelmia.” (H1)

”Sit ku ollaan sillä tietyllä tasolla, niin ne opettajat on tosi hyviä soittajia, ja opettajat ei oo pelkästään opettajia. Et en mä itekkää pidä itseäni opettajana ensin, vaan se soittaminen tulee ensin.” (H3)

Opettajat kertoivat moneen otteeseen, että heidän näkemyksensä opettamisesta liittyy oppilaiden *kehittymiseen ja työskentelyprosessiin* eikä niinkään lopputulokseen. Arvioinnissa opettajat siis kiinnittivät huomiota oppijan ongelmanratkaisutaitoihin sekä kykyyn ymmärtää oppimiaan tietoja ja taitoja.

”Et arvioinnin tulis siis keskittyä siihen työskentelyyn ja toisaalta siihen, et miten hän on omalla tasollaan edistynyt niistä omista edellytyksistään käsin.” (H7)

”Et se on hirveen paljon sitä, et miten tulisi työskennellä et sitä kautta, ja nykyään painotetaan opetussuunnitelmassakin sitä, et jos oppilasta arvioidaan vaikka päättöarvioinnissa, niin painotetaan sitä, että mikä sen oppilaan oma kehittyminen on ollu, ja se oma työskentelyprosessi, et ei niinkään se, et miltä se kappale kuulosti.” (H6)

Haastateltavat opettajat korostivat oppilaan *yksilöllisyyden* huomioimista omassa arviointityössään. Opettajat nostivat esille hyvän oppilaantuntemuksen, jotta arviointi voitaisiin kohdentaa jokaiselle oppilaalle sopivaksi.

”No näkyy se tietysti siinä, et mun täytyy ottaa huomioon se et mitä mä voin keltäkin vaatia, et mä tiedän et mul on esimerkiksi sellasii oppilaita, jotka on oikeesti tosi kyvykkäitä ja ketkä mä tiedän, et he pystyy ni sit mä vaan kiristän niikun mun linjaa ja katon kuin pitkälle mä pystyn tekee sen. [...] tavallaan se taso pitää nähdä, et ei mun oo mitään järkeä vaatii samoja asioita kaikilta.” (H6)

Yksi opettajista arvosti opetuksessaan arvioinnin *taipuisuutta*, jolla hän viittasi siihen, etteivät opetukselle asetetut tavoitteet ja arviointikriteerit olisi liian tiukkoja ja ennalta määrättyjä. Opettajat kokivat, että tällä tavoin opetuksen lopputulokset ovat miellyttävämpiä soittajalle itselleen.

”Et otettais se ihmisen taipuisuus ja monimuotoisuus huomioon enemmän, eikä asetettais niin tiukkoja laatikoita ja kehikoita, mihin ihmisten tulis hypätä tai olla niitten van- kina. Vaan lähtökohtaisesti päästettäis asiat taipumaan enemmän.” (H5)

7.2.4 *Instrumenttiopettajien antama merkitys musiikille*

Haastateltavista opettajista osa nosti musiikin arvioinnin keskeiseksi elementiksi musiikin *emootiot* ja oppilaan omaehtoisen *kokemisen musiikista ja instrumentistaan*. Musiikin opetusta ja oppimista pidettiin harrastuksena, joka lisää opiskelijoiden hyvinvointia.

”Ja sit tietysti toivon mukaan päästään syvälle sellaseen musiikin emootioon ja ajatukseen siellä musiikin takana, et mitä se vaatii.” (H1)

Tämän lisäksi yksilön äänen kuuluminen musiikin läpi sekä musiikin herättämät tunteet nähtiin olennaisena osana musiikin arviointia. Opetuksen keskiöön opettajat nostivat yhdessä soittamisen sekä *oppilaan henkilökohtaisten musiikillisten tulkintojen tekemisen*. Opettajat kertoivat näiden lähtökohtien olevan arviointinsa taustalla.

”Se on hmm, hyvä arviointi on varsinkin pop jazz musassa, sellanen virtuositeetti ja tekninen briljeeraus, se ei oo se tärkeä asia, vaan ehkä se hyvä arviointi on sellasta joka arvioi sitä kuinka persoonallista se on.” (H3)

”Siis kyllä edelleenkin pitää kunnioittaa sitä nuottikuvaa ja pyrkii löytämään se paras mahdollinen, mutta tässä haetaan koko ajan samalla sitä oppilaan omaehtoista ja omakohtaista kokemista siitä musiikista, että rohkaistaan siihen rehellisyyteen. Et asiat-han on kauheen vakuuttavia silloin kun se tekijä on itse kauheen rehellinen, että ei oo pelkästään sellasta päälleliimattua ulkopäällystä totuutta.” (H1)

Toisaalta osa opettajista piti *musiikillisten taitojen opettamista* ja arviointia myös tärkeänä. Opettajat kertoivat käyttävänsä työssään arviointikeinona paljon havainnointia sekä opetuksessaan tarkkailevan sitä, mitä oppilas tekee hyvin ja missä hänellä on parannettavaa.

”No kyllä sillä [arvioinnilla] on merkitystä, että helposti me kaikki kuvitellaan kaikenlaista, että kyllä sitten ne toiset korvat ja silmät on siinä tosi paljon merkitystä. [...] mutta kyllä se silti saattaa olla vähän valheellista, et kyllä siinä silti tarvitaan se toinen ihminen yleensä sitten antamaan se toinen näkemys.” (H6)

Osa opettajista koki tärkeäksi, että arviointi kohdistuu teknisiin taitoihin. Opettajat, jotka korostivat tällaisten taitojen arviointia, näkivät musiikin merkityksen ensisijaisesti teknisenä suorituksena musiikin kokonaisvaltaisen kokemuksen sijaan.

”Noku se arviointi on tietty sitä, et koko ajan pitää kehittää sitä soittamista.” (H4)

Yksi opettajista korosti vastauksessaan myös *esiintymistä* ja esiintymiseen pääsemistä. Haastateltavan mukaan esiintymään pääsi, kun on tarpeeksi hyvä ja ansainnut paikkansa konsertissa. Opettaja piti tärkeänä myös omassa opetuksessaan, sitä että oppilaat ovat tarpeeksi taitavia, jotta he pääsevät esiintymään.

”Et tavallaan se on arviointia, et sillan koetaan et sä oot tarpeeksi hyvä tulemaan minun [opettajan] kanssa soittamaan, et sellanen tuntuu hyvältä [...] et mentäs enemmän siihen, et se arviointi olis sitä et mitä enemmän sä pääset esiintymään ni sen ahkerampia sä olet ollut ja palkintona olis se et sä pääset esiintymään.” (H6)

7.2.5 Ylemmän tahon vaikutus arviointiin

Haastateltavien opettajien kokemukset opetussuunnitelmasta arviointia ohjaavana tekijänä liittyivät suurimmaksi osaksi *opetussuunnitelman rooliin asettaa opetukselle tavoitteet*. Opettajat erosivat kuitenkin siinä, kuinka paljon painoarvoa he kokivat opetussuunnitelman antavan omaan arviointityöhönsä. Osa opettajista koki opetussuunnitelman hyvänä pohjana sille, kuinka tavoitteita voidaan musiikkioppilaitoksessa asettaa. Opettajien vastauksista kävi ilmi, ettei musiikkioppilaitos kykene toimimaan tavoitteellisesti ilman suunnitelmaa oppilaille tarjottavasta opetuksesta.

”Arvioinnin kriteerit pitäisi olla hyvin selvillä niin, että esim tänäänkin, kun kohdataan opiskelija niin meillä on kriteerit käytettävissä. Että mitä tarkoittaa jos saa viitosten, kun saa nelosen. [...]” (H4)

”Onhan se [Turun konservatorion ja musiikkiopiston OPS] toki tärkeä. Et kyllä valtiollan ja kaikkien tukijoiden suuntaan. Et tottakai sellanen yleisohjeistus tulee olla [...]” (H1)

Opettajat kuitenkin kokivat eri tavalla tavoitteiden ja arvioinnin välisen suhteen. Osa haastateltavista opettajista kokivat, että jonkinlaiset soitinryhmäkohtaiset raamit opetukselle ja arvioinnille on asetettava. He pitivät tärkeinä *yhteisiä arviointikriteerejä* ja *yhdenmukaisuutta arviointityössä*. Opettajat pitivät tärkeänä arviointikriteerien selkeyttä sekä läpinäkyvyyttä.

”Mut oon mä sitä mieltä et sellasen yhtenäisyyden takia vois olla ihan kiva, jos meillä olis joku kirjallinen kaavake mihin olis kirjattu pääkohdat, mitkä olis yleispätevät ja siellä olis vaikka soittoasento, rytmin käsittely ja tän tyyppiset asiat, jotka on samoja soitinryhmästä huolimatta.” (H8)

Haastateltavat nostivat esille kollegiaalisen tuen näiden kriteerien luomiseksi. Yhteistyössä luodut arviointikriteerit soitinryhmille koettiin palvelevan opettajien arviointityötä ja kompetenssia. Opettajat kaipasivat yhteisiä linjauksia ja selkeyttä haasteelliseksi koettuun arviointityöhön.

”No mä tarviin sitä tukea, että yhdessä pohdittais kollegiaalisesti, että mitä ne sisältää ne arvionnin kriteerit meidän näkökulmasta.” (H7)

”Kyl mä huomaan itekin, et kaipaisin semmosta mitä on, sanotaanko vaikka psykologeilla, eli työnohjausta. Et olis kiva enemmän keskustella, me keskustellaan kyllä kollegojen kanssa, mut olis tavallaan jotenkin tosi tärkeitä saada sitä.” (H3)

Kuitenkin suurin osa opettajista koki, että vaikka he tiedostavat opetussuunnitelman osana musiikin tavoitteellista opetusta, he perustivat oman arviointinsa omaan kokemukseensa ja intuitioonsa. Opettajat painottivat oppilaiden *yksilöllisyyden ja yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden tärkeyttä yleisten suunnitelmien ja linjausten sijaan*.

”[...] No sitten miten se vaikuttaa siihen arviointiin, niin emmä tiedä. Mä luulen, että me ollaan arvioitu ihan oppilaslähtöisesti riippumatta siitä, minkälainen se ops:n tekstiosuus on sit ollutkaan. Sit täytyy tietysti muistaa, ettei se [OPS:n teko] oo niin juhlaista kivitalujen hakkaamista, että sehän on sellasta elävää ohjeistustakin ja sitä pitäis sit jatkuvasti päivittää.” (H1)

”Meillä on ollu sellasta arviointikulttuuria, et meille tulee paljon ulkopuolelta edellytyksiä, ja tarkkojakin raameja ja rajoituksia et mikä on hyvää, ja mihin pitäisi pyrkiä ja noin, niin musta olis kiva nähdä sellasta, missä jokainen ihminen otettaisiin yksilönä.” (H5)

Monet opettajista perustelivat opetussuunnitelman roolin vähäisyyttä sillä, että tällä hetkellä koko *organisaation opetussuunnitelmaprosessi* on vasta vaiheessa, eikä yhteistä opetussuunnitelmatekstiä ole tarjolla.

”No kyllä silläkin varmaan on rooli, ja meil on aika erilaiset Ops:it ja ne tulis saada yhtenäisiksi, et se on se ongelma tässä nyt.” (H7)

Myös se, ettei *opetussuunnitelmaan ole tarpeeksi yksinkertaisesti, instrumenttikohdaisesti ja selkeästi kirjattu opetuksen arviointiin liittyviä kohtia* oli yhteydessä siihen, että opetussuunnitelma ei ohjannut haastateltavien käsityksiä arvioinnista.

”[...] mutta mun mielestä tällä hetkellä se ei ole selkeää, että sen tulis olla niin selkeä, että mä pystyn ymmärtämään. Että kun ne on sellaset yleiset liirum laarumit, mitä arviointiin on kehitetty, niin ne ei palvele sellasenaan. Et ne pitäs kirjottaa vielä paremmin auki, et mitä siihen kuuluu minkäkin soittimen kohdalla et sen pitäs olla vaan selvemmin.” (H4)

Opettajat myös kertoivat kokevansa opettajan ammatin hyvinkin *autonomiseksi* ja tekevänsä opetukseen ja arviointiin liittyvät linjauksensa ilman minkäänlaista ylemmän tahon vaikutusta.

”Mutta toisaalta mikä on sen opettajan henkilökohtainen näkemys siitä sen työn lähtökohdista, niin en mä muista koskaan et minkään oppilaitoksen johdon puolelta olis tullut minkäänlaista viestiä siitä, että miten hänen tulisi se työnsä tehdä tai ajatella siitä. Kyl tätä on saanut tehdä ihan todella rauhassa ja muodostaa käsityksensä ihan rauhassa.” (H5)

Opettajat kaipasivat tukea arvioinnin ja tavoitteiden asettelun suhteen. He kokivat juuri käynnissä olevan organisaation opetussuunnitelman tekoprosessin olevan hedelmällinen päivittämään koko opetussuunnitelmaa arvioinnin kannalta. Arviointikulttuurin kehittämisen kannalta olisi tärkeää arvioinnin yhteisten linjausten ja käytänteiden määrittäminen, niiden tuntemuksen lisääminen, sekä opettajien arviointiosaamisen kasvattaminen.

7.2.6 Instrumenttiopettajien työuran antama kokemus ja hiljainen tieto

Haastateltavat opettajat kokivat omien työuriensa muokanneet omia tapojaan arvioida. Opettajat kertoivat arvioineensa hyvin eri tavalla oppilaitaan *uransa alussa verrattuna nykyhetkeen*.

”No, se on varmaan, kun tässä on vuosien varrella itsekin muokkautunut ja kehittynyt, ja oma suhtautumistapakin muuttunut vähän. Se on helposti nuorella opettajalla varsinkin tässä musiikissa, et kun on itse ollut lahjakas, ja kouluttautunut, ja aluks luulee et kaikki oppilaat on sellasia et oppii nopeesti kaikki asiat ja sit kun se arkitodellisuus onkin aika eri, niin siinä voi tulla sellanen pieni shokki, et arvioikin vaan sitä soittamista.” (H7)

”Et kyl mä sen tunnistan itsestäni, että varsinkin nuorempana mä oon ollut jossakin asioissa aika ehdoton.” (H1)

Pitkällä työuralla nähtiin olevan merkitystä erityisesti siihen, että opettajat ovat nähneet monenlaisia oppilaita ja oppijoita, jonka seurauksena he ovat muokanneet omaa arviointityyliään.

”Ehkä siinä on kans sellanen, että kun on pitkä työura, niin sitä on ehtinyt nähdä jo kaikenlaisia ihmisiä. Ja mitä enemmän näkee semmosta moninaisuutta, niin sitä suvaitsevammaksi sitä tulee.” (H5)

Toisaalta yksi opettaja näki oman arviointityylinsä olleen löysemppää nuorempana kuin nyt.

”No musta tuntuu siltä, et varmaan ihan tosi nuorena se on varmaan ollu sellasta, no nuoren ihmisen, et ei välttämättä kauheen niinkun tiukkaa.” (H6)

Opettajat antoivat paljon painoarvoa omassa arviointityössään juuri omille kokemuksilleen ja pitkän työuran tuoneen *tiedon määrälle*. He pitivät omia vuosien saatossa kehittyneitään tyylejään arvioida. Opettajien pitkä työura nähtiin *omaa ammattitaitoaan* kehittävänä asiana.

”Et kun on niin monenlaisii kokemuksii, et kaikki se oma elämäkokemus ja se vaikuttaa kyl siihen et miten sitten arvioi.” (H6)

”No mä oon tätä työtä jo aika kauan tehnyt, jo vuodesta [...] ja se käytäntö on hionut sitä, miten kannattaa tehdä.” (H8)

7.2.7 Instrumenttiopettajien arviointia ohjaavat arvot

Haastateltavat opettajat näkivät eettiset lähtökohdat arvioinnin taustalla erittäin tärkeinä. Opettajat kokivat arviointinsa pohjautuvan sen avoimeen, vastuulliseen, rehelliseen ja *kaikkia osapuolia kunnioittavaan luonteeseen*. Kunnioitus nousi esille keskusteluissa siitä, että arvioijan tulee voida antaa kritiikkiä ilman, että palaute koetaan loukkaavaksi.

”No se on siis jokaisen aikuisen arvioitsijan vastuulla, että puhuu suunsa puhtaaksi ja puhuu sen mitä on ajatellut ilman, että pelkää että nyt varmaan loukkaan tota. Et varmaan kannattais aina muistaa se et puhutaan asioista, et onhan nää herkkiä asioita, kun tää on moneen suuntaan henkilökohtasta, et siin ei oo pelkästään se oppilas tai

oppija vaan sitten on hänen opettajansa ja muuta lähijoukkoa. Et siinä on kuitenkin oppilaan edusta ja hänen tulevasta oppimisestaan kysymys.” (H1)

Kunnioitus nähtiin myös toiseen suuntaan tärkeänä. Turvallista opettaja-oppilas -suhdetta pidettiin tärkeänä juuri niissä arviointitilanteissa, joissa palaute on jostain syystä negatiivista.

”Ja tietysti sen arvioinnin lähtökohtana on se luottamus, että se perusturvallinen oppilas opettaja suhde, kun mehän ollaan one to one tilanteessa, niin meidän täytyy lähteä siitä, että se oppilas kokee olevansa turvassa siinä arviointitilanteessa. Et silloin se oppilas pystyy ottamaan vastaan palautetta, joka ei aina ole välttämättä positiivista.” (H4)

Lähes joka haastattelussa nousi esille musiikin *henkilökohtaisuus* ja sen vaikutukset arviointiin. Musiikin henkilökohtaisuudesta puhuttaessa korostui muun muassa ihmisten musiikilliset tulkintaerot, soittotyyli ja -asento sekä musiikkiin tunneperäisyys. Haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, ettei arviointi kohdistuisi kenenkään henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, ja ettei itse musiikin tulkintaa arvotettaisi. Oppilaaseen kohdistuvien tavoitteiden ja niiden arvioinnin lähtökohtana ei saisi olla soiton laatu ja edistyminen, vaan oppilaan hyvinvointi. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että palaute tulisi aina kohdistua oppilaan toiminnan muuttumiseen, ei oppilaan muuttumiseen ihmisenä.

”Me tehdään paljon tällaisia arviointeja, missä ei keskitytä siihen, että teitkö sä nyt huonosti vai hyvin, vaan tehdään kylmän rauhallista analyysia siitä, että jos tota kyynärpäästä liikuttaisi muutaman sentin tonne, niin kaikki olisi vähän paremmin. Eli silloin se arviointi ei ole sitä, että arvioidaan sitä ihmistä, tai arvotetaan, et se ei oo sellanen ihmisarvokysymys se soittotaito, onneksi.” (H5)

Opettajat kuitenkin kertoivat arviointityön kohdistuvan silti myös henkilökohtaiseen puoleen musiikissa:

”- - Mut sit kuitenkin tietysti, kun on kysymyksessä henkilökohtaisista asioista, et miten kukakin soittaa, niin kyllä siinä on pakko jollain tavalla sitäkin arvioida. Ehkä sit nojautuu vaan sellasiin yleisiin kauneuskäsitteisiin ja siihen, miten on tapana ajatella, että mitäkin musiikkityyliä soitetaan.” (H6)

Myös *arvioinnin antotapaan* liitettiin eettinen näkökulma. Opettajat kertoivat, että arviointia tulisi antaa mahdollisimman kohteliaasti, hyviä käytöstapoja noudattamalla, sekä inhimillisesti. Opettajien mukaan arviointitilanteessa ei tulisi näyttää omaa turhautumistaan, saati muita kielteisiä tunteita.

”No ilman muuta se on se eettinen käsitys siitä, että miten etikka ja moraalit. Että mun mielestä ihan tällaisissa normi kohtaamistilanteissa niin hyvät käytöstavat ja kohteliaisuus ja sellanen niin kun inhimillisuus. Että ei me opettajina millään alalla voida tehdä niin, että me ruvetaan pröystäilemään.” (H4)

”Se on oikeestaan arvioijan vastuulla, että millä tavalla hän ottaa sen tehtävän itselleen ja miten hän suhtautuu siihen [...]. Että voihan siihen ottaa sellasen ”hälläväliä” tyylin tai sitten on sellanen täti moonika, että kaikki on kivaa tai että on sellanen gerberosamalli, et jos sattuu oleo paha päivä niin kaikki tuntuu huonolta.” (H1)

Haastateltavat opettajat nostivat arvioinnin eettisen merkityksen arvoon puhuttaessa opettajien ammattitaidosta ja heidän *roolistaan arvioijana*. Opettajat tiedostivat vastuullisen asemansa arviojana sekä korostivat vastauksissaan oikein ja eettisesti toimimista.

”Et kyllä mä näkisin sen asian niin, et mitä tässä nyt on vuosien saatossa näkynyt jo pitkään niin ihmiset tosi hienosti suhtautuu siihen [arvioijan] tehtäväänsä. Et näkee sen merkityksen kyllä.” (H1)

”No just sitä, että on vastuussa siitä mitä sanoo tai näyttää malliks.[...] . Ja sitten jos sanoo jotain ni pitää olla sellai vastuullinen, siitä mitä sanoo et kehittäaks se sitä oppijaa vai käykö huonommin.” (H6)

8 POHDINTA

8.1 Arviointikulttuuri Turun konservatoriossa ja musiikkioppilaitoksessa

Tämän tapaustutkimuksen päätavoitteena oli tutkia arviointikulttuuria Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa organisaatiomuutoksen myötä. Tätä tavoitetta lähestyttiin tutkimalla, miten instrumenttiopettajat toteuttivat opetuksessaan arviointia, sekä mitkä tekijät ohjasivat instrumenttiopettajien arviointikäytänteitä. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat käyttivät monipuolisesti eri oppilasarvioinnin menetelmiä. Organisaation arviointikulttuuri nojasi vahvasti instrumenttiopettajien henkilökohtaisiin käsityksiin musiikin arvioinnista sekä heidän antamalleen merkitykselle musiikista. Opettajat olivat tietoisia arvioinnin kentällä tapahtuneesta ajattelutavan muutoksesta, vaikka osan opetuksessa oli edelleen nähtävissä perinteisen mestari-kisälli-asetelman piirteitä. Näitä oppilaitoksen toimintamalleja analysoimalla tehtiin johtopäätöksiä siitä, millainen arviointikulttuuri organisaatiossa on. Tässä pohdintaosiossa esitetään keinoja ja ratkaisuja siihen, millä tavoin Turun konservatorion ja musiikkiopiston tulisi yhtenäistää arviointikulttuuriaan, sekä mitä asioita tulisi mahdollisesti ottaa huomioon, jotta yhtenäinen kulttuuri voisi syntyä.

Arviointikulttuuri määritellään oppilaitosten arviointikäytänteiden taustalla vaikuttaviksi arvoiksi ja uskomuksiksi. Se on ajattelu- ja toimintajärjestelmä, joka ohjaa sitä, miten arviointia toteutetaan. (Maki 2010, 2—7.) Arviointikulttuuri oppilaitoksessa rakentuu henkilökunnan arviointi-ideologiasta, käytetyistä arviointimenetelmistä sekä niiden taustalla vaikuttavista ajattelumalleista. Arviointikulttuurin määrittelemisen edellyttää näiden toimintamallien analysointia. (Ouakrim-Soivio 2016, 91—92)

Juntusen ja Laitisen (2011, 79) mukaan taideopetuksen ytimen muodostaa musiikillisten taitojen kehittyminen sekä musiikin ja taiteen ymmärtäminen yhdessä kulttuurisen sivistyksen kanssa. Musiikin arvioinnilla tulisi vastata juuri tähän ajatukseen. Vallalla olevat taidekäsitykset ohjaavat sitä, mitä taiteen opetuksessa tulee arvioida. (Juntunen & Laitinen 2011, 79.) Instrumenttipedagogiikka ja arviointi on historiassa

nojannut pitkälti behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on passiivisessa, tietoa vastaanottavassa roolissa ja jossa oppiminen on käsitelty ulkoa ohjaavana toimintana. (Allsup & Benedict 2008, 159.) Tässä tutkimuksessa nousi esille, että osan tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetuksessa oli edelleen perinteisen mestarikisälli, oppilas-asiantuntija -asetelman piirteitä. Nämä opettajat painottivat musiikin arvioinnin olevan musiikillisiin taitoihin ja tietoihin kohdistuvaa. He näkivät myös oman roolinsa opettajana palautteen antajana, virheiden korjaajana, laadun parantajana sekä alansa asiantuntijana. Opettajat korostivat musiikin harrastuksen jatkuvuutta sekä tavoitteellisuutta. Tulokset olivat samansuuntaisia Allsupin ja Benedictin (2008, 159), Partin kollegoineen (2013, 57) sekä Gauntin ja Westerlundin (2013, 23) kanssa. Heidän mukaansa perinteistä instrumenttipedagogiikkaa onkin nähtävinä vielä tänä päivänä (Allsup & Benedict 2008, 159; Partti ym. 2013, 57; Gaunt & Westerlund 2013, 23). Huomionarvoista on, että tällaisia perinteisiä pedagogisia valintoja tekevät opettajat ovat luultavasti tulleet arvioiduksi käyttämällä tyylillä. Saman suuntaisia tuloksia ilmeni Atjosen ja kollegoiden (2019, 164) tutkimuksessa, jossa pohdittiinkin opettajan pitkän kokemuksen vankentavan arviointiperustaa, mutta toisaalta hidastavan arvioinnin kehittämistä ja olevan merkinä vanhojen toimintamallien käytöstä.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuitenkin tiedostivat arvioinnin kentällä tapahtuneen ajattelutavan muutoksen kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä, mutta silti heistä osa ei kertomansa mukaan ollut muuttanut omaa opetustaan ja omia arviointimenetelmiään. Tästä voidaan päätellä, että opettajat tarvitsevat organisaation tukea kehittyäkseen arviointiosaajina kohti vallalla olevaa arviointikäsitystä. Tutkimuksessa nousi myös esiin tarve arviointityön täydennyskoulutukselle. Saman suuntaisia tuloksia täydennyskoulutuksen tarpeellisuudesta saivat myös Tiainen kollegoineen (2012, 103). Saattaisi olla jo riittävää, että opettajien täydennyskoulutus kohdistuisi yleisiin arviointimenetelmiin sekä niiden pedagogisiin valintoihin ja perusteluihin opetustyössä. Opettajien pedagogisen tietoisuuden lisääminen ja koulutuksen johtaminen onkin koko arvioinnin kehittämisen keskiössä. (Deneen & Bound 2014, 583—588.) Tässä tutkimuksessa instrumenttiopettajien oma koulutustausta ja sen tarjoamat opit nähtiinkin arviointia tukevana tekijänä omassa työssä niillä haastateltavilla, joiden koulutuksessa oli mukana pedagogisia opintoja ja teoriaa arvioinnista.

Osa opettajista koki musiikin oppimisen ja arvioinnin tehtävien olevan yksilön hyvinvointia lisäävää sekä musiikillisten elämysten tuottamista ja musiikkisuhteen rakentamista. Nämä näkemykset ovat linjassa vallalla olevan musiikin opetuksen oppimiskäsityksen sekä valtakunnallisen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa (Juntunen & Westerlund 2013, 79—80; TPOPS 2017, 47.) Tällaisen ajattelutavan omaavat opettajat pitivät itseään tasavertaisena musiikkiyhteisön jäsenenä oppilaidensa kanssa. He näkivät, että opetustilanteissa keskiössä oli itse soittaminen ja siitä saadut kokemukset sen sijaan, että he olisivat korostaneet omaa asiantuntija-asemaansa opettajana. Tästä voidaan päätellä, että arviointikulttuuri nojaa opettajien henkilökohtaisiin näkemyksiin opettamisesta sekä kokemukseen musiikin merkityksestä. Onkin mielenkiintoista pohtia, miten tällaisessa asiantuntijaorganisaatiossa voidaan luoda yhtenäiset toimintamallit arvioinnin suhteen, kun kyseessä on jokaisen opettajan henkilökohtainen kokemus musiikista ja sen merkityksestä. Vartiainen (2013, 184—185) toteaa, että opettajan olisi tärkeää reflektoida tekijöitä oman opetuksensa taustalla. Jotta poikkeavat näkemykset musiikin opettamisesta ja arvioinnista voidaan yhdistää yhdeksi arviointikulttuuriksi, tulisi jokaisen yksilön tiedostaa omat henkilökohtaiset näkemyksensä musiikin merkityksestä. Vartiainen (2013, 185) toteaa myös, että tämän avulla voidaan välttää sitä, että tällaiset arvolatautuneet periaatteet eivät siirry kyseenalaistamattomina sukupolvelta toiselle. Tämä on tärkeä keino vastata nykypäivän käsitykseen vastuullisesta asiantuntija-aikuisen suhteesta oppijaan mestarikisälli -asetelman sijaan. (Vartiainen 2013, 185.) Opettajan roolin muutos perinteisestä tiedonjakajasta kohti monipuolista mentorin roolia on instrumenttipedagogiikan keskeisiä tulevaisuuden kehittämisen kohteita (Partti yms. 2013, 54—70).

Opettajien tiedostettua tekijät oman arviointinsa taustalla, tulisi lisätä koko yhteisön avointa keskustelua ja sitoutumista arvioinnin tehtävistä ja tavoitteista (Deneen & Bound 2014, 578.) Tässä tutkimuksessa instrumenttiopettajan autonominen asema, sekä työn luonne toi esiin sen, että monet opettajat toteuttivat arviointia itsenäisesti. Opettajilla on mahdollisuus valita itselleen sopivat arviointimenetelmät ja he käyttivät sellaisia menetelmiä, jotka kokivat itselleen luontevaksi. Tässä tutkimuksessa nousivat vahvasti esille opettajien henkilökohtaiset kokemukset käyttämiensä arviointimenetelmien toimivuudesta. Opettajat olivat hyvin itsevarmoja omien arviointityyliensä toteutuksen onnistumisesta. Voidaankin pohtia, riittääkö opettajien

henkilökohtainen kokemus arviointityylin toimivuudesta takaaman arvioinnin pedagogisen tehtävän. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Tiaisen ym. (2012, 66) tekemän tutkimuksen kanssa, jossa taiteen perusopetuksen opettajat kokivat omat opetusmenetelmänsä toimiviksi. Toisaalta, vaikka haastateltavat opettajat kokivat omat arviointimenetelmänsä toimiviksi, he kaipasivat kollegiaalista tukea arviointityöhönsä. Atjosen (2019, 188) tekemän tutkimuksen mukaan perusopetuksen opettajat kaipasivat yhteistä aikaa ja keskustelua toteuttaa sekä suunnitella arviointia sekä yhteisiä linjauksia ja kriteereitä arviointiin. Tässä tutkimuksessa huomattiin samanlaisia piirteitä musiikkikasvatuksen kontekstissa. Opettajat kaipasivat vahvistusta omien arviointitapojensa oikeudellisuuteen sekä instrumenttikohtaisia arvioinnin kriteereitä. He pitivät tärkeänä kollegiaalisia keskusteluja ja toivoivat työnsä tueksi esimerkiksi työnohjausta.

Arviointikulttuuri Turun konservatoriossa ja musiikkioppilaitoksessa nojasi hyvin vahvasti opettajien henkilökohtaisiin näkemyksiin musiikin merkityksestä sekä keinoista toteuttaa arviointia. Toimivan arviointikulttuurin kannalta on tärkeää, että valitut arviointimenetelmät ovat linjassa oppimisen edistämiseksi asetettujen tavoitteiden kanssa. (Nieminen 2019, 94.) Tässä tutkimuksessa opettajat tiedostivat opetussuunnitelman osana musiikin tavoitteellista opetusta kuitenkin antamatta sille kovin suurta roolia arviointityössä. Kuten Tiaisen ja kumppaneiden (2012, 52) sekä Guskeyn ja Baileyn (2001, 16—17) tutkimuksien tuloksista ilmeni, myös tässä tutkimuksessa esille nousi opetussuunnitelmatekstin vaikeaselkoisuus, sekä tarve saada opetussuunnitelmassa mainitut käytänteet osaksi arkipäiväistä toimintaa.

On mielenkiintoista pohtia, miten arvotetaan sellaista oppimisprosessia, joka perustuu luovuuteen, yksilölliseen tekemiseen sekä aistilliseen kokemukseen (Anttila 2013, 111—115). Opetussuunnitelmatekstiä kirjoittaessa törmätään arvioinnin eettiseen kysymykseen siitä, kenellä on valta määrittää musiikin opetukselle tavoitteet ja missä määrin voidaan jättää asioita ulkopuolelle tai vaihtoehtoisesti korostaa tiettyjä asioita asettaessa luovalle alalle kriteeristöä. Tässä tutkimuksessa nousikin esille huoli siitä, että oppilaat asetetaan liian tiukkoihin raameihin sen sijaan, että heidän henkilökohtainen käsityksensä musiikista kehittyy. On mielenkiintoista pohtia sitä, millä

tavalla voidaan yhdistää taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden arviointia nykypäivän käsitykseen musiikin oppimisesta yksilöllisenä ja emotionaalisenä taide-elämyksenä. Ne opettajat, jotka kokivat opetussuunnitelman kriteereiden tukahduttavan oppilaan henkilökohtaista musiikkisuhdetta, eivät pitäneet opetussuunnitelman roolia tärkeänä opetustaan ohjaavana tekijänä. Opetussuunnitelma loi kuitenkin opettajien mukaan raamit arviointikriteerien yhdenmukaisuudelle sekä läpinäkyvyydelle. Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa opettajien henkilökohdalliset arvot välittyivät heidän vastauksissaan arvioinnin taustalla. Arviointikulttuuri rakentui selkeästi avoimuuden, vastuullisuuden, kunnioituksen sekä rehellisyyden arvoihin. Osallistamalla koko oppilaitos mukaan opetussuunnitelmaprosessiin olisi mahdollista saada yksittäisten opettajien äänet kuuluviin, ja tällä tavoin myös yhteinäistää oppimisen tavoitteet sekä kriteerit.

Anttilan 2013 (111—115) mukaan laajentunut näkemys taidon oppimisesta, kuten soittamisesta, osaamisesta sekä työskentelyprosessissa on alkanut edellyttää monipuolisia arviointimenetelmiä. Tutkimuksesta ilmeni, että opettajat käyttivät monipuolisesti eri oppilasarvioinnin menetelmiä. Opettajien vastauksista voitiin päätellä, että he valitsivat arviointimenetelmänsä oman opetuksensa ehdoilla, sen sijaan, että arviointi olisi kohdistunut oppilaan tarpeisiin. Kuitenkin vastauksista ilmeni, että kaikissa käytetyissä menetelmissä opettajat halusivat saada oppilaan äänen kuuluviin. Tästä voidaan päätellä, että käytetyt arviointimenetelmät tukivat sellaista arviointikulttuuria, jossa kohdattiin tukemaan oppimista ja opiskelutaitoja. Niemisen mukaan (2019, 94) tärkeintä onkin se, kuinka laadukas oppimisprosessi on kokonaisuudessaan ollut ja millaiseen kehitykseen se on johtanut. Tässä tutkimuksessa yksikään arvioinnin menetelmä ei noussut ylitse muiden, vaan menetelmiä käytettiin monipuolisesti. Tästä voidaan päätellä, että organisaatiossa mitkään yksittäiset arviointimenetelmät eivät yksin rakenna arviointikulttuuria, vaan ajatukset ja arvot arvioinnin taustalla tulisi huomioida erityisesti tässä muutosprosessissa. Se millaisista elementistä laadukkaan arvioinnin oletetaan koostuvan, määrittää koko arviointikulttuuria (Nieminen 2019, 95—97). Arvioinnin toteuttamisessa ei ole kyse pelkästään siitä, miten yksittäiset opettajat soveltavat arvioinnissa annettuja normeja, vaan miten oppilaitosten arviointikulttuuri ja yhteiset toimintatavat tukevat opettajan arviointityötä. (Ouakrim-Soivio, 91—92.) Saatujen tulosten perusteella, organisaatio voisi hyötyä arviointiosaamiseen

tähtäävästä lisäkoulutuksesta. Toisaalta tällaisia pedagogisia opintoja voitaisiin lisätä jo musiikkipedagogiopinnoissa, jotta opettajien arviointiosaaminen ei jäisi yksittäisten musiikkioppilaitosten vastuulle.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden instrumenttiopettajien opetuksessa oli huomattavissa sekä perinteisen mestari-kisälli -asetelman että konstruktivisen oppimiskäsityksen piirteitä. Sen lisäksi, että arviointikulttuuri organisaatiossa nojasi vahvasti kahtia jakaantuneelle oppimiskäsitykselle, myös opettajien antamat merkitykset musiikille ja sen oppimiselle nousivat vahvasti esille arviointikulttuurissa. Tässä organisaatiossa olisikin tärkeää luoda mahdollisuuksia avoimelle keskustelulle ja osallistaa henkilöstöä yhteisen arviointiajattelun luomiseksi. Tutkimuksessa nousi esille kollegiaalisen tuen tarve autonomisen opetustyön rinnalla. Kuten Luostarinen (2019, 110—111) totesi, tulisi myös tässä organisaatiossa tukeutua yhteisiin asiakirjoihin kuten tässä tapauksessa opetussuunnitelmaan, jotta opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja arvot eivät vaikuttaisi arviointityöhön. Vaikka arviointikulttuuri Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa nojasikin vahvasti opettajien henkilökohtaisiin näkemyksiin musiikin merkityksestä ja oppimisesta, oli kuitenkin yksilön oppiminen ja osaamisen edistäminen keskiössä koko opetustyössä. Tällainen oppilaan roolia korostava näkemys on hyvä lähtökohta yhteisen arviointikulttuurin kehittämiseksi.

8.2 Toimenpidesuositukset Turun konservatorion ja musiikkiopiston kehittämiseksi

Tämän tutkimuksen tuloksista muodostettiin toimenpidesuosituksia ja kehittämiskohteita uuden organisaation toiminnalle sekä konkreettisia ehdotuksia uuteen opetussuunnitelmaan sekä arviointiin liittyen. Seuraavat toimenpidesuositukset esitetään järjestyksessä, jossa aloitetaan tekijöistä arviointikulttuurin yhtenäistämiseksi. Tämän jälkeen edetään arvioinnin käytänteisiin.

1. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kehittämistarvetta olisi koko arviointikulttuurin yhdistämiseksi. Sen sijaan, että kehitettäisiin vain konkreettisia arviointimenetelmiä, tulisi opettajien mukaan luoda yhteinen toiminta-ajatus siitä, miten uudessa organisaatiossa suhtaudutaan arviointiin. Olisi tärkeää edistää kulttuurin kehittämistä sellaiseen suuntaan, jossa mahdollistetaan jokaiselle yksilölle

omanlainen koulutuspolku, oli sitten tarkoituksena harrastuksenomainen toiminta tai ammattiin tähtäävä koulutus. Ajattelun yhdistämiseksi tulisi käydä kollegiaalista opettajia osallistavaa keskustelua siitä, millaiseen suuntaan uuden organisaation arviointiajattelu kehittyy. Dialogia organisaatiossa tulisi instrumenttiopettajien ja organisaation johdon välillä käydä opettajien henkilökohtaisista opetus- ja arviointi-ideologeista. Keskustelua olisi organisaatiossa hyvä käydä myös musiikin merkityksestä ja siitä, mitkä ovat musiikinopetuksen lähtökohdat. Näissä keskusteluissa tulisi nostaa esille myös se, miten kokeneiden opettajien niin sanottua hiljaista tietoa voidaan hyödyntää organisaation arviointikulttuurin kehittämässä.

2. Opetussuunnitelmaosaamista tulisi lisätä instrumenttiopettajien keskuudessa. Sen sijaan, että opettajat nojaisivat arviointityönsä omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin, arvoihin ja näkemyksiin opetuksesta, olisi viisasta tukeutua arviointityössä opetussuunnitelmien perusteisiin, muihin kansallisiin normeihin sekä ajankohtaiseen tutkimustietoon.
3. Tässä tutkimuksessa nousi esiin tarve yhteisille toimintalinjoille opetussuunnitelmatekstin saamiseksi käytäntöön. Yhteisen arviointikriteeristön luomista korostettiin varsinkin soitinryhmittäin. Olisi hyvä, että esimerkiksi arvioinnin kriteerit olisivat helposti löydettävissä, jotta niitä voidaan ottaa helposti arkipäiväiseen käyttöön. Digitaalisten alustojen käyttöönottoon kaivattiin myös tukea.
4. Jatkossa tulisi yhä enemmän korostaa oppilaan äänen kuulemistä oppimisprosessissa. Itsearviointin roolia tulisi yhä enemmän korostaa osana arviointikulttuuria. Yhtenä keinona kehittää oppilaiden itsearviointitaitoja olisi hyödyntää opetuksessaan videotointia ja sen tuomia mahdollisuuksia oppimisen tukemiseksi. Oppilaan roolia tulisi nostaa yhä keskeisimmäksi osaksi oppimisprosessia varsinkin summatiivisen arvioinnin osana.

5. Palautteenantokeinoja tulisi tämän tutkimuksen tulosten perusteella kehittää. Jotta taitotason arvioinnin palautteeseen olisi oppilaan helppoa palata, olisi tarve kirjalliselle palautekaavakkeelle. Oppilaan olisi hyvä saada konkreettista palautetta suullisen sijaan, jotta oppilaan itsereflektiota voitaisiin helpottaa.

Tutkimuksessa nousi esille myös kollegiaalisen vertaispalautteen tärkeys. Olisi tärkeää, että myös muut opettajat arvioisivat toisten opettajien oppilaita, jolloin luotettavuus arviosta lisääntyisi. Tämän lisäksi tällä voitaisiin vahvistaa opettajien arviointikompetenssia.

Opiskelijoita tulisi osallistaa arviointiprosesseihin vielä enemmän keräämällä heiltä systemaattisesti palautetta omasta oppimisestaan, opetuksen laadusta ja kehitystarpeista toiminnan suhteen.

8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen tuloksissa pyrittiin mittaustulosten virheettömyyteen, ja arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta sekä pätevyyttä. Tutkimuksen luotettavuus, eli reliaabelius, liittyy tulosten toistettavuuteen, sekä ei-sattumanvaraisuuteen. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että tutkimuksen tekoon osallistui kaksi henkilöä, ja tutkimustuloksia voidaankin pitää reliaabeleina päädyttyessä samanlaisiin tuloksiin. Molemmilla tutkimuksen tekijöistä on musiikkiopistotaustaa pitkältä ajalta. Luotettavuuden lisäämiseksi pyrittiinkin luomaan mahdollisimman objektiivinen kuva musiikkioppilaitoksen toiminnasta. Toisaalta tutkijoiden henkilökohtaiset kokemukset lisäsivät ymmärrystä taiteen perusopetuksen kentällä. Luotettavuutta paransi myös tarkka sekä totuudenmukainen selostus tutkimuksen kulusta (Hirsjärvi ym. 2009, 231).

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, ja virhelähteitä saattaa aiheuttaa niin haastateltava kuin itse haastattelijakin. Tutkimuksen kannalta olennaista on, että haastattelija osaa tulkita vastauksia ottaen huomioon tilanteen sekä kontekstin. (Hirsjärvi ym.

2009, 206—207.) Tässä tutkimuksessa oli vahvasti läsnä sekä konteksti- että tilannesidonaisuus organisaatiomuutoksen takia, ja vastauksia analysoidessa otettiin huomioon olosuhteet niin aiheen ajankohtaisuuden kuin siihen liittyvien asenteidenkin osalta. Analyysivaiheessa tuli ottaa huomioon myös vallitseva pandemia ja sen vaikutukset haastateltavien vastauksiin.

Haastattelututkimuksessa tulee selostaa aineistonkeruun liittyvistä olosuhteista, ajankäytöstä, häiriötekijöistä sekä virhetulkinnoista. Myös haastattelijan itsensä itsearviointi tilanteessa on tärkeää. Laadullisen aineiston analyysivaiheessa luokittelun tarvitsee olla perusteltu sekä täsmällinen. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Tämä tutkimus pyrittiin toteuttamaan näiden periaatteiden mukaisesti. Pätevyys eli tutkimuksen validius sen sijaan liittyy siihen, että valittu tutkimusmenetelmä mittaa juuri tarkoituksenmukaisesti sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Pätevyyttä lisää yleisesti muun muassa monimenetelmällisyys. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.)

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 140) mukaan laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on ihmisten käyttäminen tutkimusjoukkona, kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti, tapauksien ymmärtäminen ainutlaatuisena sekä aineisto tulkinta. Tässä tutkimuksessa erityisesti nousi esiin tämän tapauksen ymmärtäminen ainutlaatuisena. Kuten Metsämuuronen (2011, 96) toteaa, tapaustutkimuksen tulokset eivät ole yleistettäviä. Tämä tuleekin ottaa huomioon, kun pohditaan tapauksen yleistettävyyttä. Tässä tutkimuksessa kuvataankin vain juuri yhden organisaation arviointikulttuuria. Toisaalta musiikkioppilaitokset ovat melko samankaltaisia toimintakulttuureiltaan, joten tämän tutkimuksen tuloksia voidaan peilata myös muihin organisaatioihin.

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastattelu oli luonteeltaan joustava vuorovaikutustilanne ja se mahdollisti avoimen keskustelun haastattelijoiden ja haastateltavan välillä. Haastattelu etenikin haastateltavan ehdoilla, jolloin mahdollistettiin avoimesti omista kokemuksista kertominen. Kuten Hirsjärvi ym. (2009, 232) toteaa, tulee haastattelun luotettavuuden arvioinnissa huomioida, että haastateltava voi antaa tutkimukselle suotuisia vastauksia. Erityisesti uuden organisaation yhdistyminen saattoi aiheuttaa opettajissa voimakkaitakin tunnelatauksia,

joka saattoi ohjata heidän vastauksiaan. Tässä tutkimuksessa nousi esille taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman ympärillä käyty keskustelu ensisijaisena asiakirjana musiikkioppilaitoksissa. Kuten Tiaisen ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa ilmeni, opetussuunnitelman ensisijaisuus opetusta ohjaavana tekijänä ja ylhäältäpäin asetettuna normina on melko itsestään selvä vastaus. Saattaa olla, että mahdollisuus vastata toisin ei houkuttele, vaikkakin on todettu, että käytäntö poikkeaa normista. Opetussuunnitelmaa ei pidetä niin tärkeänä tekijänä esimerkiksi arvioinnin taustalla, kuin mitä opetussuunnitelman tärkeys muun tiedon perusteella antaa olettaa. (Tiainen ym. 2012, 49.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin ottamaan tämä kriittisesti huomioon.

Myös intohimoinen musiikin instrumenttiopettajuus saattoi nostaa esille erityisesti kärjistyneitä mielipiteitä. Musiikin instrumenttiopettajat ovatkin mielenkiintoinen tutkimusjoukko, sillä heidän asiantuntijaidentiteettinsä on hyvin vahvaa. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko valikoitui organisaation toimitusjohtajan ehdotuksesta, joten olisikin hyvä huomioda, että on luultavasti haluttu antaa mahdollisimman laaja ja edustava kuva organisaation toiminnasta. Voidaankin pohtia, olisiko tutkimusjoukon valinta satunnaisotannalla lisännyt tutkimuksen luotettavuutta.

Monimenetelmällisyyden eli triangulaation lisäksi pätevyyttä lisää myös tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa useamman kuin yhden tutkijan osallistumista aineiston keruuseen, sekä sen tulkitsemiseen ja analysoimiseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 232-233.) Tämä korostui erityisesti tutkimuksen aineiston käsittelyvaiheessa. Kun aineistoa tulkitsi enemmän kuin yksi henkilö, mahdollistettiin keskustelu havainnoista kahden tutkijan välillä. Tällä tavalla voitiin yhtenäistää näkemyksiä sekä tuoda uusia näkökulmia analyysin tekoon. Haastattelutilanteen alussa haastateltavalle avattiin tutkimuksen keskeiset käsitteet ja haastateltavalla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä niistä. Tämä osaltaan lisäsi tutkimuksen validiteettia. Tällä tavalla pyrittiin ennakoimaan opettajien erilaista arviointiosaamista ja varmistamaan, että molemmat osapuolet ymmärtävät lähtökohdat tutkimukselle. Haastattelu mahdollisti myös lisäkysymysten esittämisen, joka lisää osaltaan tutkimuksen pätevyyttä.

Tutkimuksen luotettavuus perustuu mittaustulosten virheettömyyteen, sekä ei-sattuman varaisuuteen. Luotettavuutta lisää myös tarkka ja todenmukainen selostus tutki-

muksen kulusta. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Tässä tutkimuksessa vahvistettiin sen läpinäkyvyyttä selostamalla tutkimuksen vaiheet ja tutkimusolosuhteet yksityiskohtaisesti ja rehellisesti. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta heikentävä tekijä saattaa olla aineistolähtöinen analyysi. Tutkimuksen tulosten luotettavuuden kannalta tutkimuksessa huomioitiin koko oppilaitoksen siirtyminen etäopetukseen juuri aineistonkeruuvaiheessa. Tästä syystä opettajat luultavasti hyödynsivät digitaalisia työvälineitä tottua enemmän osana opetusta ja arviointia.

8.4 Arviointikulttuurin tutkimuskohteita tulevaisuudessa musiikkioppilaitoksissa sekä perusopetuksen oppilaitoksissa

Tämän tutkimuksen perusteella olisi kiinnostavaa tutkia tulevaisuudessa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman suhdetta arviointikulttuuriin oppilaitoksissa. Olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin, millaisessa roolissa opetussuunnitelma nähdään opetustyössä sekä millä tavalla se voitaisiin saada osaksi opetusta. Tähän liittyen opettajilla olevan hiljaisen tiedon saaminen näkyväksi osaksi opetusta olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Mielenkiintoista on, miten tällaista hiljaista tietoa voitaisiin hyödyntää osana opetussuunnitelmaprosesseja.

Tässä tutkimuksessa nousi esille myös opettajien arviointiosaamisen puute. Tärkeä tutkimuskohde olisi musiikin pedagogisten opintojen vastaaminen käytännön työhön. Nämä opinnot olisivat kiinnostusta herättävä tutkimuskohde myös arviointiosaamisen näkökulmasta. Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia, minkälaiset lähtökohdat koulutus antaa arvioinnin toteuttamiseen, sekä millaisessa roolissa arviointiosaaminen näyttäytyy tutkintorakenteessa. Opettajia voisi haastatella tutkinnon hyödyllisyydestä omassa opetustyössä. Kuten tutkimuksessa kävi ilmi, opettajien koulutustaustat ovat moninaisia. Olisikin kiinnostavaa tutkia eri koulutustaustojen vaikutusta arviointityöhön sekä ajatuksista arvioinnin toteuttamiseen. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten organisaatio voisi hyötyä koulutuksen kirjoista ja miten eri koulutustaustoja voitaisiin hyödyntää opetuksen ja arvioinnin suunnittelussa.

Olisi kiintoisaa myös selvittää, millainen rooli musiikkioppilaitoksilla on opettajien arviointiosaamisen kehittämisessä. Olisi tärkeää selvittää, millä tavalla organisaatiokenteita voitaisiin muuttaa osaamisen kehittämistä tukevaksi ja onko tällä hetkellä osaamisen kehittämisen vastuu vain esimerkiksi organisaation johtajalla.

Kuten taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa, olisi tärkeää nähdä tämä tarve arviointikulttuurin kehittämiselle myös perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. Myös kouluissa voitaisiin tutkia opettajien arviointiajattelun taustalla olevia tekijöitä. On todennäköistä, että opettajankoulutus antaa monipuoliset valmiudet arvioinnin toteuttamiseen, mutta opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä arvioinnista voitaisiin tutkia enemmän. Olisi tärkeää tutkia myös, miten koulujen arviointikulttuuria voitaisiin yhtenäistää sekä toiminta-ajatusta selkeyttää. Perusopetusta tarjoamissa oppilaitoksissa voitaisiin tutkia, miten yksittäisten opettajien äänet saataisiin kuultua yhtenäistä arviointikulttuuria kehittäessä. Opettajien kuulemisen lisäksi, oppilaan äänen kuuleminen on tärkeää huolimatta siitä, mistä koulutuksen järjestäjästä on kyse. Kuten tässä tutkimuksessa nousi esille, yksilön oppiminen ja osaamisen edistäminen on keskiössä koko opetustyössä. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten oppilas yksilönä saataisiin aktiivisemmaksi osaksi koko arviointikulttuuria ja sen kehittämistä.

LÄHTEET

Aho, H. 2013. I listen, I hear, I understand: student's collaborative search for criteria to empower constructive feedback in classical piano performance. Teoksessa Gaunt, H. & Westerlund, H. (toim.), Collaborative learning in higher music education. Farnham: Ashgate. 165—180.

Allsup, R. & Benedict, C. 2008. The problems of band. An inquiry into the future of instrumental music education. *Philosophy of Music Education Review*. 159.

Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Anttila, P. 2013. Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa: Räisänen, A. (toim.), Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:3 105—106, 111—115. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2013/09/OPH_R0313.pdf

Arjas, P., Hirvonen, A. & Nikkanen, H. 2013. Esiintyminen ja kilpaileminen pedagogisina kysymyksinä. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen H. & Westerlund, H. (toim.), Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus. 231.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Tammi.

Atjonen, P. 2017. Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – opetussuunnitelma tarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa: Britschgu, V. & Rautopuro J. (toim.), Kriteerit puntarissa. Jyväskylän yliopistopaino. 155.

Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., . . . Immonen, J., 2019. ”Että tietää missä on menossa”. Oppimisen ja osaamisen arviointi

perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Nro 7:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Helsinki. 42, 163—164, 188—196. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_0719.pdf

Boucher, M., Creech A. & Dubé, F. 2019. Video Feedback and the Self-Evaluation of College-Level Guitarists During Individual Practice. *Psychology of music*. 12—16. Haettu osoitteesta [Video feedback and the self-evaluation of college-level guitarists during individual practice \(sagepub.com\)](https://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav?doi=10.1177/0305735607080827)

Brown, S. 2005. Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*. (1) 81—89. Haettu osoitteesta [lathe issue 1.indd \(glos.ac.uk\)](http://www.glos.ac.uk/~lathe/issue1/lathe%20issue%201.indd)

Deneen, C. & Boud, D. 2014. Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (5), 577–591. Haettu osoitteesta [Patterns of resistance in managing assessment change.: EBSCOhost \(utu.fi\)](http://www.ebscohost.com/urn/urn:nbn:fi:utu-1:1-1712021215-218)

Gaunt, H. 2007. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of music*, 36, 1. 238. Haettu osoitteesta <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1177/0305735607080827> Viitattu 17.1.2021 215--218

Gaunt, H. & Westerlund, H. 2013. *Predule: The case for collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate.

Gatien, G. 2009. Categories and music transmission. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 90. 94–119. Haettu osoitteesta http://act.maydaygroup.org/articles/Gatien8_2.pdf

Guskey, T. R. & Bailey, J. M. 2001. *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*. California: Corwin Press.

Hallman, S. 2019. The Influence of assesment on learning and teaching. Teoksessa Elliot, D., Silverman, M., & McPherson, G. 2019. The Oxford Handbook of Philosophical and qualitative assessmnt in music education. 175–176. Haettu osoitteesta https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=5cObDwAAQ-BAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=music+assessment+%22music+school%22&ots=zc7fCDenXa&sig=HF3K5T4tcyeLE_Tt_Fefs8C2SN8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2012. Tutkimushaastattelu. Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tammi.

Huhtanen, K. & Hirvonen, A. 2013. Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen H. & Westerlund, H. (toim.), Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus. 38—52.

Hyry-Beihammer, E-K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M-L., Kymäläinen H. & Leppänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen musiikkouden kehittäjänä. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen H. & Westerlund, H. (toim.), Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus. 155—157.

Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä: lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juntunen, M-L. & Laitinen. S. 2011. Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa: Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.), Taito- ja taideaineiden oppimistulokset. Asiantuntijoiden arviointia. 2011:11. Opetushallitus: Tampereen Yliopistopaino Oy. 79. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/425642-Taito-ja-taideaineiden-oppimistulokset.html>

Juntunen, M-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen H. & Westerlund, H. (toim.), Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus. 72—86.

Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitosta? 13—15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 86—87. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13473/9513911705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M-L. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Opetushallitus. Erweko Painotuote Oy. 47. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0111.pdf

Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. (1998).

Luostarinen, A. 2019. Opettaja ja koulu arviointia kehittämässä. Teoksessa: Luostarinen, A., & Nieminen J. (toim.), Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 110—111.

Luostarinen, A. & Ouakrim-Soivio, N. 2019. Arvioinnin erilaiset tehtävät. Teoksessa: Luostarinen, A., & Nieminen J. (toim.), Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 25—29, 33.

Luostarinen, A. & Peltomaa, I. 2016. Reseptit OPSin käyttöön: opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Maki, P. 2010. Assessing for Learning Building a Sustainable Commitment Across the Institution 2nd ed. Sterling, Va: Stylus. Print.

Mans, M. 2009. Informal learning and values. Action, Criticism and Theory for Music Education. 80—93.

Metsämuuronen, J. 2011. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Met-help Oy. 96.

Nieminen, J. 2019. Arviointikulttuuri. Teoksessa: Luostarinen, A., & Nieminen J. (toim.), Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 90—105.

Nieminen, J. 2019. Vertaisarviointi. Teoksessa Luostarinen, A., & Nieminen J. (toim.), Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 161.

Paananen, M. 2005. Näkökulmia arviointiin. Teoksessa Louhivuori J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatuksen, opetukseen ja tutkimukseen. 410, 417—418.

Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus. 54—70.

Partti, H., Westerlund, H. & Lebler, D. 2015. Participatory assessment and the construction of professional identity in folk and popular music programs in Finnish and Australian music universities. *International Journal of Music Education*. Vol 33(4). 7. Haettu osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761415584299>

Sambell, K., McDowell, L. & Brown, S. 1997. “But is it fair?” An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 349–371.

Senge, P., Cambon-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday/Currency. 328. Haettu osoitteesta [Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education - ProQuest \(utu.fi\)](#)

Segers, M. & Dochy, F. 2001. New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (1), 328–433.

Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. 2003. *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publisher. 1—13. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/260250228_Optimising_New_Modes_of_Assessment_In_Search_of_Qualities_and_Standards

Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto. (17.2.2020). Haettu osoitteesta <http://www.mu-sicedu.fi/>

Tikka, S. 2017. Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa. Keski-Pohjanmaalla. University of Jyväskylä. 199. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53568/978-951-39-7011-6_vai-tos29042017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste A-E., Nysten. L., Seilo, M-L., Välimä, C. & Korkeakoski, E. 2012. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, Koulutuksen arviointineuvosto. 9, 49, 52 ,62, 66—69, 93—106. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_57.pdf

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2017. Helsinki: Opetushallitus. 11—17, 47.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Turun Konservatorio. (22.1.2021) Turun Konservatorion opetussuunnitelma, Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä. 6, 8. Haettu osoitteesta [Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelma Turun konservatoriossa - Google Docs](#)

Turun Konservatorio ja Musiikkioppilaitos. (11.2.2021). Haettu osoitteesta [Turun konservatorio ja musiikkiopisto](#)

Turun Seudun Musiikkiopisto. (22.1.2021). Turun Seudun Musiikkipiston opetus-suunnitelma, Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä. Haettu osoitteesta [TURUN SEUDUN MUSIIKKIOPISTO OPETUSSUUNNITELMA \(tsmo.fi\)](#)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (16.2.2021). Haettu osoitteesta [Hyvä tie-teellinen käytäntö \(HTK\) | Tutkimuseettinen neuvottelukunta \(tenk.fi\)](#)

Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy. 91—92, 147.

Vartiainen, O. 2013. Soitonopettaja työnsä reflektioijana. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen H. & Westerlund, H. (toim.), Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus. 183—185, 189—191, 194—196.

Virkkula, E. 2015. Communities of practice in the conservatory: learning with a professional musician. Gambridge University Press. 27. Haettu osoitteesta file:///C:/Users/Amanda/Downloads/Virkkula_2016_CoP_in_conservatory.pdf

Wenger, E. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset.

Lämmittelykysymykset:

- Kerro omasta urastasi musiikinopettajana ja mitä instrumentteja opetat, minkälainen työkokemus?
- Miten olet päätenyt musiikinopettajaksi juuri tähän organisaatioon?
- Kuinka monta tuntia viikossa opetat?
- Kuinka monta oppilasta sinulla on?

Miten toteutan arviointia? (Käytäntö)

- Kerro esimerkki viimeisestä arviointilanteestasi työssäsi. (2 päivävastaista tilannetta)
- Millä tavoin toteutat arviointia työssäsi?
- Miksi käytät juuri kyseisiä menetelmiä?
- Miten arvioisit käyttämiesi menetelmien toimivuutta?
- Kerro tilanteesta, jossa arviointi on ollut erityisen onnistunutta. Kerro myös tilanteesta, jossa arviointi ei tukenut oppilaan oppimista.
- Onko oma arviointityylisi muuttunut urasi eri vaiheissa? Jos on niin miten?

Miten oppilaitoksesamme arvioidaan? (Yleiset toimintamallit OPS, oppilaslähtöisyys...)

- Miten olet toteuttanut arviointia entisessä organisaatiossa? Ovatko tavat muuttaneet nykyisen organisaatiomuutoksen jälkeen? Kerro esimerkki siitä, millä tavalla olet joutunut muuttamaan arviointityyliäsi.
- Kuvaile oppilaitoksen arvioinnin toimintamalleja. Arvioi niiden toimivuutta.
- Millä tavalla oppilaslähtöisyys huomioidaan arvioinnissa? Kerro esimerkki tilanteesta, jossa opetus on ollut oppilaslähtöistä.
- Teillä on neljä erilaista opsia. Minkälainen rooli näillä erilaisilla opetus suunnitelmilla on työssäsi?

Miksi arvioin niin kuin arvioin? (ideologiat)

- Kerro miten sinua on arvioitu ollessasi oppilas. Miten omat kokemukset ovat vaikuttaneet omaan arviointityyliisi?

- Mitä tekijöitä koet olevan arviointityylisi taustalla? Ovatko tekijät muuttuneet? Jos ovat, miten?
- Minkälaista on sinusta hyvä musiikin arviointi?
- Mikä merkitys arvioinnilla on musiikin oppimisessa?
- Minkälainen rooli arvioijalla on musiikissa?

Miten arviointia tulisi kehittää? (uusi organisaatio)

- Miten arviointia tulisi kehittää?
- Millaista tukea kaipaat arvioinnin toteuttamiseen?
- Kerro haasteista, joita kohtaavat tai olet kohdannut, kun toteutat arviointia.
- Mitkä asiat koet haasteellisiksi arvioinnissa?

Onko sinulla jotain, jota emme huomanneet kysyä?

Liite 2. Haastattelupohja.**ARVIOINTI**

- Diagnostinen arviointi
 - Lähtötaso
- Formatiivinen arviointi
 - Palaute ja vuorovaikutus
 - Havainnointi
- Summatiivinen arviointi

ARVIOINTIKULTTUURI

- Käytännöt
- Yleiset toimintamallit
- Ideologiat
- Kehittäminen



Liite 3. Tutkimuslupa.

ARVIOINTIKULTTUURI TURUN KONSERVATORIOSSA JA MUSIIKKIOPISTOSSA

Tutkimuslupa

Osallistun Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Pro Gradu -tutkielmaan, joka käsittelee arviointikulttuuria Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa. Tutkimushaastattelu koostuu haastattelusta, jossa kartoitetaan opettajien kokemuksia arvioinnista ja sen toteuttamisesta.

Annan suostumukseni siihen, että osallistumiseni yhteydessä kerättyä yllä mainittua aineistoa voidaan käyttää anonymisoituna tutkimusraportissa ja julkaisuissa. Annan suostumukseni myös sille, että tutkimuksessa kerättyä anonymisoitua aineistoa voidaan tarvittaessa säilyttää elektronisissa aineistopankeissa mahdollista jatkokäyttöä varten. Aineiston säilytyksessä noudatetaan Turun yliopiston tutkimuseettisiä ohjeita. Henkilötietoni luovutetaan ainoastaan tutkielman jäsenten Heini Myllymäen ja Amanda Nurmen käyttöön.

Aika ja paikka

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Liite 4. Turun yliopiston tietosuojailmoitus.

1. Rekisterin nimi	Arviointikulttuuri Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa
2. Rekisterinpitäjä	Heini Myllymäki Amanda Nurmi Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Heini Myllymäki Amanda Nurmi
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään haastatteluja, joissa kysytään opettajien kokemuksia ja käsityksiä arviointikulttuureista. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Haastatteluissa kerätään tietoa opettajien kokemuksista ja käsityksistä esimerkiksi arviointikäytännöistä, arviointia ohjaavista tekijöistä sekä arvioinnin kehittämiseen liittyvistä asioista. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Sähköpostiosoite, instrumentti, oppilasmäärä, työtuntimäärä, kokemuksia ja käsityksiä arvionnista.
6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelutallenteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhotaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 1.6.2025 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvalisesti.

9. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	<p>Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta organisaatiolta.</p> <p>Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.</p>
11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta.	<p>Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.</p>

Liite 5. Oppilasarvioinnin toteuttamisen tavat.

Alkuperäiset ilmaukset	Alateemat	Yläteema
<p>H3: ”Meil on ne tutkinnot järjestetty niin - - sit puhutaan, et miten hei meni ja oliko kivaa ja sä voisit tehdä noin ja noin. Et se on heti sellasta keskustelemaa - -.”</p> <p>H2: ”Sit tietenkin lukukauden lopuksi arvioidaan ja keskustellaan, et ollaanks me tehty niitä asioita hyvin, tai pitäskö tehdä vähän paremmin.”</p>	<p><i>keskustelun omaisuus</i></p>	<p>Arviointikeskustelut</p>
<p>H2: Me ollaan siinä sitten me kolme soittajaa ja lähetään kattomaan sitä oppilaan tekemää itsearviontia ja luetaan mitä hän on vastaillut ja pyöritellään niitä biisejä videolta ja kuunnellaan niitä ja pohdiskellaan. Ja siitä muotoutuu sellanen keskustelu joka on aika hedelmällinen, et se on aika opettava kaikille. Ja siinä sit pohditaan ne juttui, et miten siinä onnistuttiin ja annetaan vinkkejä, jos sellasia kokeneemmilla on ja näin</p> <p>H1: ”Et opiskelijat on otettu osaksi sitä arviointitilannetta ja saavat itse lausua siinä jotakin, jonka jälkeen keskustellaan siitä yhdessä.”</p>	<p><i>oppilaan äänen kuuluminen</i></p>	

H1: ”- <u>että yritetään yhdessä löytää ratkaisuja, jos on ongelmia.</u> - - Että siinä musta on arvioinnissa kysymys, et pyritään ratkaisemaan.”	<i>formatiivisen arvioinnin väline</i>	
H2: ” <u>Kun oppilas on soittanut, niin kyllä siinä käydään pienimuotoinen keskustelu-</u> -. Se on sellasta luontevaa, et silloin kun sen on sisäistänyt niin ei sitä edes tarvitse ajatella sillä lailla.		
H2: ”Ja sitten [...] on sitten myös sellanen arviointikeskustelu, missä on kaikki mukana ja jokasella on puheenvuoro ja kaikki arvioi sitä yhdessä tekemistä. Yleensä mielumin pyöreän pöydän ääressä käydään nämä.”	<i>kannustava ilmapiiri</i>	
H4: ” <u>No siis kun käytännössä se siis tapahtuu joka päivä eli koko ajan. Elikkä joka soittotunnilla mä toteutan sitä arviointia siten, et mä havainnoin ja tarkkailen sitä oppilasta et mitä hän tekee hyvin ja missä on parannettavaa, koska aina löytyy sit parannettavaa vaiks ois kuinka hyvä.</u> ”	<i>jatkuva prosessi</i>	Havainnointi
H1: ”Että joka kerta kun se oppilas tuo jonkin asian ja sitä lähetään soittamaan niin sitä tehdään koko ajan. <u>Sitä oppilaan olemista siinä soittimen äärellä, niin sanottua toteuttamista arvioidaan</u> ”	<i>arvioinnin kohdentaminen soittamiseen</i>	
H6: Eli potentiaalisilta, jotka pystyy menestyy, niin heiltä vaaditaan sit myös enemmän. <u>Eli tavallaan se taso pitää nähdä, et ei mun oo mitään järkeä vaatii samoja asioita kailta.</u> Opettajan täytyy pystyy arvioimaan, et mitä kaikilta oppilaita voi vaatii ja sit taas et jos näkee et jos jollai on potentiaalia ja kykyä niin eihän siinä sit oo myöskään mitään järkeä, ettei vaatis et ikään kun antais vaa mennä, et pitää sitä rimaa ikään kuin aina vaa hilata ylöspäin.”	<i>yksilöllisyys</i>	
H5: ”Ollaan sen verran monimutkaisten asioiden kanssa tekemisissä, et kaikki on erilaisia, ja siis <u>mä pyrin arvioimaan mahdollisimman henkilökohtaisesti ja tarkkanäköisesti.</u> Tai siis henkilökohtaisesti niin, että mä otan sen oppilaan henkilönä huomioon”		
H6: ”Aika usein huomaa tekeväni niin, <u>et oppilaat tykkää selitellä niiku omii asioitaan, et miksi minä teen niin ja noin, mut se on tavallaan meidän vähän turhaa, koska me kuitenkin näämme sen, että missä mennään.</u> Mut totta kai me kuunnellaan aina myös niit oppilaan näkemyksiä niit sanallisia ja muita mut meidän työ on niin paljon siin musiikin ja kuulon varassa et se tavallaan näkyy ilman että toinen kauheesti mitään selittelis itse.”	<i>mestari—kisälli asetelma</i>	
H8: ”On se aika suuri. Se itse soittaminen vie niin paljon energiaa, et ei vaan jää paukkuja tehdä niitä havaintoja itsestään, kun on tekemässä sitä, ja siksi tarvitaan joku ulkopuolinen taho, joka kertoo, <u>että katsos vielä tätä ja näin.</u> Tai sille on ihan syynsä, miksi tällainen opettaja-oppilas-malli on kehittynyt aikojen saatossa.” (H8)	<i>opettajan rooli</i>	

<p>H1: ”Ehkä meidän alalla jossakin mielessä <u>lapset ja nuoret tottuu siihen, että se on sellasta jatkuvaa arviointia viikosta toiseen.</u>”</p>	<p><i>opetuksen luonnollinen osa</i></p>	<p>Palauteen anto ja vuorovaikutus</p>
<p>H3: ”<u>Ensinnäkin, se lähtee kehumisen kautta.</u> Tai jos joku ei oo esimerkiksi vuodessakaan mennyt yhtään eteenpäin, mut se käy miellään tunneilla, ja saa jotain sisältöä elämänsä- -. Tai et hei kiva et tulit, ja kiva jos oot soittanu vaikka jotain muuta, et <u>ei sinne (soittotunnille) olla tultu moitittavaks</u>”</p> <p>H8: ”<u>Et lähinnä, jos oliskin ollu heikompikin tapaus niin pyrittiin antaa kiitettävää, et jos se olis sit sille oppilaalle itsellekin vähän kannustavampi se palaute.</u>”</p>	<p><i>kannustava palaute</i></p>	
<p>H7: ”<u>Ehkä just siinä et se näkyy vähän niiden heikompien kohdalla et ollaan vähän armeliaampia, et ei vaadita ihan sitä samaa kuin joltain lahjakkaammalta samassa tilanteessa.</u> Et yritetään kannustaa, että hyvä että oot päässy näinkin pitkälle, et ehkä siinä, et ennen oli tosiaan niin et kaikki oli samalla viivalla, et se heikompi ja se lahjakkaampi, et niitä arviointiin ihan samoilla kriteereillä. Et siinä mielessä se oli ehkä vähän julmaakin.” (H7)</p> <p>H3: ”<u>Tottakai ollaan kriittisiä, ja se oppilaslähtöisyys on sitä, et mullakin sellasia oppilaita jotka on jo pidemmällä, ja selkeesti näkyy et he on menossa ammattiin, niin se yksilökeskeisyys näkyy sillä, et, heiltä on lupa vaatia enemmän ja se kritiikki on suorempaa, mut sillon on kyse vähän vanhemmista.</u> Et heti kun ollaan tekemisissä vähän nuorempien, vaikka ala-aste ikäisten kanssa, niin se kritiikki pitää olla sellasta et toi oli tosi hyvää mitä teit, mut jos mä olisin sä, tekisin näin.”</p>	<p><i>yksioöllisyys</i></p>	
<p>H6:“- -et muuten sitä kehitymistä ei oikeen <u>tapahdu et pitää saada se motivaatio sieltä oppilaasta itsestään et se lähtee sieltä sit rullaamaan.</u> Et tietysti sit jos ei oo mitä sellasta... miten mä sanoisin...et aidosti täytyy tietty kehuu et ei voi niiku keksiä jotain, et ompa tosi hyvä” et jos se ei oikeesti oo et kyl mä sellai pyrin ole rehellinen siin palautteessa.”</p>	<p><i>motivaatio</i></p>	
<p>H1: ”Ni mä kyl kosken ihmisiä <u>ja mä tykkään siitä, et ihan silläkin, et mä jollakin fyysisellä eleellä osoitan sille oppilaalle et hyvä. Tai et sitä arviointia, tää kuulostaa ihan pimeeltä, mutta sitä voi tehdä monella tavalla, etei se oo pelkästään sitä sanallista tai sitä eläkielen arviointia, joka voi välillä kertoa vähän enemmänkin.</u> Et suu voi sanoa jotain muuta ja naama näyttää <u>jotain ihan muuta.</u> Mut sellanen rauhoittava elekin voi olla arviointia sille oppilalle”.</p> <p>H1:”Tietysti mejän työssä kun on lapset kysymyksessä ni se on paljolti myös ne ilmeet ja eleet.</p>	<p><i>fyysiset eleet</i></p>	

<p>Et kylhän lapset tarkkailee paljon sitä mun kehoo, et kyl mä sen vaistoon. <u>Ja et he hyvin herkästi reagoi siihen, et jos mä näytän tältä (vihainen ilme) tai miltä mä näytän. Et tottakai heki kokee sen varmasti arviointina et minkälaiset ilmeet ja mun käytös on, ei pelkät sanat.”</u></p>		
<p>H1: <u>Et se arviointi siinä ei oo pelkästään sen oman opettajan vastuulla, vaan siihen osallistuu kaikki muutkin opettajat siihen arviointiin. Ehkä siihen pohdintaankin, että mitäs voida tehdä. Ja että voisko hän mahdollisesti vaihtaa soitinta ja mitä tän soittimen kollega tähän tuumais.. Et se on ehkä enemmän menossa sellaseen yhteisvastuulliseen opettajuuteen”</u></p> <p>H5: ”- joku on soittanut esimerkiksi kurssitutkinnon, ja siten saanut välittömästi sen suorituksen jälkeen, niin <u>se on ollut kyllä oppilaalle usein ainoa kohta, jollon on saanut palautetta joltain muulta, kuin omalta opettajaltaan. Niin toi liittyy siihen kehittämiseen myös, niin oon toivottanut tervetulleeks sen, että jotkut muutkin opettajat kuin vain minä antaa palautetta sille oppilaalle, tai sitten sitä tehdään yhdessä.”</u> (H5)</p>	<p>yhteisvastuullinen arviointi</p>	
<p>H8: <u>“Harvoin soitan itse, että näin se menee tai kannustan matkimaan muo. Kannustan siihen, että oppilas itse löytää sen ratkaisun, koska sitähan se kotiharjoittelukin on.”</u></p>	<p>oman työskentelyn arviointi</p>	<p>Itsearviointi</p>
<p>H8: <u>”Mä niistä [esiintymisistä] kysyn yleensä jälkikäteen, että mitä sä itse pidät, että miten se meni, ja yritän tosi paljon lypsää oppilaalta itseltään niitä huomioita, enkä tuputa niitä omia asioita niin paljon, koska kyllä mä ne itse pääsen joka tapauksessa sitten sanomaan”.</u></p>	<p>oppilaan oman äänen kuuleminen</p>	
<p>H2: <u>Sitten mä teen oppilaille ihan siis, perusopetuksen ja ammattioppilaille molemmille sellasen itsearviointitehtävän sen [...] pohjalta. Siinä mä oon tehny sellasia itsearviontia helpottavia kysymyksiä. Ihan siitä lähtien, et miten tää [...] valmistautuminen sujui, miten itse onnistui, miten soitto-kaverit onnistu. Ja sitten käydään kaikki biisit läpi ja jokaista arvioidaan vähän vapaasti. Ja siinä itsearvioinnissa on myös se, et oppilaalta itseltä kysytään, et minkä arvosanan antaisit itsellesi. Siinä on se sellanen jotenkin reilu peli, et asioista puhutaan ja annetaan oppilaan sanoa ekaks ite.”</u> (H2)</p>	<p>esiintymisten arviointi</p>	
<p>H1: <u>”Et tää on tietysti ollut mielenkiintosta aikaa, kun on siirrytty tähän digiaikaan. Ja sit monet on oppinu itse äänittämään ja mä toivonkin et siitä jäis sellanen tapa, koska se hän on hirvittävän hyvä itsearvionnin keino.”</u></p> <p>H5: <u>”Niin se on [videointi] valtavan hyödyllistä, että oppilas itse ja minä asettautua sen soittotapahtuman jälkeen ulkopuolelle ja kattoo että mites toi sun oikean käden etusormi on tossa. Me tehdään paljon tällasia arviointeja, missä ei keskitytä siihen, että teikö sä nyt huonosti vai hyvin, vaan tehdään kylmän rauhallista analyysia siitä, että</u></p>	<p>Digitaaliset työvälineet</p>	

<p>jos tota kyynärpäätä liikuttais muutaman sentin tonne, niin kaikki olis vähän paremmin. Eli silloin se arviointi ei ole sitä, että arvioidaan sitä ihmistä, tai arvotetaan, et se ei oo sellanen ihmisarvokysymys se soittotaito, onneksi. (H5)</p>		
<p>H7: ”Jotkut enemmän sitoutunu ja jotkut vähemmän sitoutunu. Täytyy muistaa et niille tulee koulussa tosi paljon täl- lasta ja niil on itsearviointia ja kaikkea, ja ne on kurkkua myöten täynnä sitä. Et jos nyt arvioidaan harrastusta, niin musta se voi sit olla pikkusen rennompaa, että ei tarvi niin kauhean tiukasti joka tunnin jälkeen, että miten itse omata mielestäs onnistuit.”</p>	<p><i>musiikin rooli har- rastuksena</i></p>	
<p>H5: ”Me ei tehdä ensiksi soittimen kanssa yhtään mitään, vaan tutkitaan sitä, minkälaiset on kädet ja minkälaiset val- miudet on koordinaatiossa ja muuten. Sit mä koitan auttaa niissä eteenpäin.”</p> <p>H4: ” Että kun ensimmäistä kertaa tunnilla niin siinä tekee sit sitä [diagnostista arviointia]. - - mä tietenkin ensiks haas- tattelen häntä. - - Et miten se oppilas seisoo, asennoituu tai miten se ylipäättään lähtee ottamaan vastaan, muistaako hän harjoituksia, jännittääkö hän, miten se ottaa vastaan mun sa- nomiset, kuinka paljon mä voin sanoa sille.”</p>	<p><i>havainnointi</i></p>	<p>Taitotason arvi- ointi</p>
<p>H6: “ - - Et mentäs enemmän siihe, et se arviointi olis sitä et mitä enemmän sä pääset esiintymään niin sitä ahke- rampi sä olet ollut. Ja palkintona olis se, et sä pääset esiin- tymään.”</p> <p>H1: ”Että kun on vaikka jokin harjoitus esiintyminen niin siinä arvioidaan, että miten meni ja pyritään tietysti sellaa- seen kannustavaan palautteeseen.”</p>	<p><i>esiintymiset</i></p>	
<p>H3: “Meillä taas on ne tutkinnot järjestetty niin, että ollaan omassa luokassa, ja jos siellä on lautakunta, niin ne on met- rin päässä ja sit soitetaan yhdessä. Ja sit puhutaan, et miten hei meni ja oliko kivaa, ja sä voisit tehdä näin ja noin. Et se oli heti sellasta keskustelevaa, jopa näissä kurssitutkin- noissa.”</p>	<p><i>kurssitutkinnot</i></p>	
<p>H3: ”Siellä mentiin [vanhassa oppilaitoksessa] mun mie- lestä just oikeeseen suuntaan, - -. Mielummin niin, että alussa arvioidaan, keskustellaan henkilön kanssa ja puhu- taan niinkun yksilöllisestä opetuksesta. - - Et jokainen tulee sinne yksilönä, ja sit niinkun okei, mitä tavoit- teita sulla on. Sit vähän kirjattiin ylös et haluttiin tätä tai tätä.”</p> <p>H7: ”Et jos oppilaista arvioidaan vaikka päättöarvioinnissa, niin painotetaan sitä, että mikä sen oppilaan kehittyminen on ollut ja se oma työskentelyprosessi, ei niinkään se, et miltä se kappale kuulosti, tai et oliko se nyt hyvä vai huono esitys.”</p>	<p><i>yksilöllisyys, oppi- laslähtöisyys</i></p>	

<p>H7: <u>“Et sen takia ne arvosanatkin saattaa olla, et vaiks ei ois mikään huippulahjakas mut on ahkerasti tehnyt töitä ja kehittynyt, niin saattaa saada paremmankin arvosanan, kun sellanen, jolla olisikin edellytyksiä, muttei ole työskennellyt tarpeeksi. Et siinä kohtaan ne ei sinällään oo vertailukelpoisia, et miten se soitto niin kun abso- luuttisesti meni.”</u></p> <p><u>”Mulla on ollut viimevuosina tapana tehdä yhä enemmän oppilaille henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, eli niitä tavoitteita, joita me asetetaan oppilaiden kanssa yhdessä, joskus jopa vanhempien kanssa, mutta oppilaiden ja minun kesken, niin ne on täysin henkilökohtaisia, eli täysin oppilaslähtöisiä.- - Sitten kun on suurin piirtein selvillä se, min- kälaisia tavoitteita voidaan asettaa, niin lyhyellä, kuin pit- källäkin aikavälillä, niin sitten sen jälkeen arvioidaan sitten niitä. Eli siis arviointi muuttuu ihan sitä mukaan, kuka op- pilas on kyseessä. ” (H5)</u></p>		
<p>H4: <u>”Niin myös mä saan itselleni siitä palautetta, mikä on musta tosi arvokasta, että ne (kollegat) kattoo sitä oppilasta omalta näkökulmaltaan ja samalla se on myös mun työn arviointia. Et miten mä oon pärjänny ja puhuaks ne sellaisia asioita, joita mä aattelen et mä oon samaa mieltä. - - Et kyllä se vertaispalaute myös opettajien kesken on tosi tärkeää.”</u></p>	<p><i>opettajien ver- taisarviointi</i></p>	<p>Vertaisarviointi</p>
<p>H2: <u>”No ehkä vertaisarviointi myöskin. Kun puhutaan - - niin miten sitten siinä - - muut kokee asiat. Et kun soitto on kuitenkin sellasta, että siinä koitetaan saada muut kuulosta- maan hyvältä ja muut onnistumaan hyvin. Ja sehän on sel- lanen niinkun ihmisten keskinäinen kommunikaatio ja sel- lanen on tosi tärkeä. Et kyllähän se - -, että -- oppii kes- kustelevaan ja puhumaan aika suoraankin toista kunnioit- taen. Et se on kuitenkin tehokasta, mutta myös sellasta, että kaikilla on hyvä olo eikä jää asioita puhumatta.</u></p>	<p><i>yhteistyötaitojen harjoittelu</i></p>	
<p>H4: <u>”Mut sitten esiintymisiä muuten ja sit mä käytän myös vertaisarviointia, sekä oppilaskonserteissa että säestystun- neilla. Mulla on aina ryhmä säestystunneilla siten, että an- netaan toinen toisillemme palautetta, et se on tietysti. Ja tie- tysti välillä riippuen tilanteesta käytän myös pariarviointia.”</u></p> <p>H8: <u>”Sit mä kauheesti toivon et he kuuntelis muita, ja he tie- tää sen, että sen oman jälkikeskustelun jälkeen keskustel- laan siitä, että mitä toisten soitosta jäi mieleen - - ja tietenkin heille tulee kiva mieli kun he kuulee jos muut on heitä ke- hunut.”</u></p>	<p><i>yhteiset keskustelut</i></p>	
<p>H1: <u>”Ja tossa kun sivusitte sitä, että miten oppilaat keske- nään toisiaan arvioi niin ainakin just kun mä oon kat- tonu noita pieniäkin oppilata niin pidin heille sellasen etä- ryhmätunnin. Siellä he jakoivat videoita ja antoivat pa- lautetta toisilleen, niin se oli aika liikuttavaa kuunneltavaa, kun ne pienet ihmiset antoivat palautetta toisilleen.”</u></p>	<p><i>videointi</i></p>	

Liite 6. Tekijät, jotka ohjaavat opettajien käsityksiä arvioinnista.

Alkuperäiset ilmaukset	Alateemat	Yläteema
<p>H5: Mä oon tykännyt siitä (kannustavasta) tyylistä itsekin työssäni. Mä uskon, että ne kokemukset on vaikuttanut <u>työhöni positiivisella ja suotuisalla tavalla</u>. Muo ei ole niinkun lyttäty koskaan, et vaikka on ollu onnistumisia ja epäonnistumisia niin se on aina ollut kovin kannustavaa se arviointi. Kyl mä nään sen et se on mun työssäni tällä hetkellä avuks, et miten muo on kohdeltu.</p> <p>H6: Niin, ku on varmasti monenlaisii kokemuksi. En tiä onks se arvionti, mut mulle itelle merkittävintä on kyl ollut se kun opettajat on pyytäny mukaan vaikka jollekki keikalle soittaa heidän mukanaan, <u>et se on tuntunu sellaselt merkittävältä</u>. Et tavallaan se on arviointia, et silloin koetaan et sä oot tarpeeksi hyvä tulemaan minun (opettajan) kanssa soittamaan, et sellanen tuntuu hyvältä.</p> <p>H6: <u>Ja sit sellaset hyvät mallit, et jos on nähny joitain hyviä pedagogeja työssään ni sit jotenkin ajattelee et olis hienoa itsekin pystyä samaan</u> ja olemaan sellainen kannustava ja innostava, et kyllä kaikki sellaset mestarikurssit ja sellaset tilanteet missä näkee oikeesti et ne oppilaat innostuu ni tottakai sitä ajattelee et toi on just tosi tärkeä, et on sellasta, et ei oo sellasta tylsää ja aina sitä samaa, vaiks se helposti just menee siihen kun nähdään joka viikko, et ikään kuin kaavoihin kangistuu helposti. Kylhän sellaset innostavat kokemukset kannattais ja yrittääkin aina painaa mieleen ja niitä muistella ja aina kun mahollista käydä jossain koulutuksissa. Et meilläkin on noi jousisoitin opettajien päivät joka vuosi, ni kyl ne heti sit seläi innostaa itteeki ku näkee sellasii loistavii persoonia ja pedagogeja työssään.</p>	<p><i>positiiviset arviointikokemukset</i></p>	<p>Instrumenttiopettajien henkilökohtaiset kokemukset siitä, miten heitä itseään on oppilaina arvioitu</p>
<p>H3: Mut kyl ne varmaan, ne huonot esimerkit, mulle tulee kolme mieleen. Tää huutava solfaopettaja, sit tällanen väärinymmärretty nero, mut siltäkin mä opin paljon <u>asiaa mut tajusin et tota tyyli en haluu, tollasta armeijamaista tiukkaa auktoriteettia</u>. Kolmas tyyppi oli sellanen, joka oli vaan väärässä paikassa, et ei ollu kompetenssia, taitoja tehdä sitä, niin se ehkä kans vaikuttaa siihen, et yrittää osata sen asian, mitä opettaa.</p> <p>H2: No mulla on niiku sellanen ahaa elämys, tälle kun on itellä melko pitkä musiikkiopistotausta, että on ollut paljon musiikkiopistotaustaa, kun on ollu lapsena konsalla ja ammattikorkeakoulussa. Mä oon aika lailla siinä sisällä katellut sitä (arviontikulttuuri) ja oikeastaan sellanen silmiään avava juttu oli oikeastaan <u>vasta sitten kun olin ite opettajana, sellanen et onks tää ihan okei</u>. Et tavallaan sitä piti vähän itsestäänselvänä aikasemmin sitä että on tutkinnot ja lautakunta kertoo, että miten se menee.</p>	<p><i>negatiiviset arviointikokemukset</i></p>	

<p>H6: Et kyl muistan nuorena ainakin yhen kerran, et muistan et tää ei tunnu hyvältä oikeen tällänenkään et kuitenkin ite tykkään siit, <u>et vaaditaan, et se varmaan näkyy myös siin omassa työssä.</u> Mut mä oon aina tykänny siit et vaaditaan ja pysytään siin asiassa ja kuten sanottu et pysytään siin viulun soitossa, et se on se pääasia eikä mikään muu.</p> <p>H6: Ja onhan sitä sit sellast kaikenlaist ollut et niitä negatiivisii kokemuksi, et joku sanallinen tölväsy jossain tutkintotilanteessa, et on sellasiikin tapahtunut, et ne jää mieleen.</p> <p>H3: <u>No siis, mä en oo mitenkään klassisen koulun traumatisoima, mut oon nähny, miten sitä on kans tehty, ni jos joku tulee soittotunnille, niin se on positiivinen ja iloinen asia. Ja on nähny joskus sellasta, et pikkutyttö itkee, kun on menossa pianotunnille, et niin kun hammaslääkäriin olis menossa, et aina pitää olla kivaa tulla sinne tunnille.</u></p>		
<p>H1: Muistan itse omasta lapsuudesta, että joku saattoi olla kauheen tarkka, että miksi sinä nyt tossa tuolla tavalla fraseerasit ja artikuloit, <u>että se oli aika tiukkaa.</u> Että ihan sen perusteella, että joku oli sitä mieltä, että tuo oli nyt väärin tehty. Että ehkä sillä tavalla objektiivisesti nuottikuvaa toteutinkin, niin se oli aika karuakin, et mikä oli sit se oikee tapa. Et sellasesta on päästy paljon eteenpäin</p> <p>H7: Kyllähän muo myös kehuttiin, olinhan mä todennäköisesti vähän keskimäärästä lahjakkaampi koska mä alallekin päädyin, et tota tuli varmaan sellasta kehuva palautetta enemmän, ei niinkään negatiivista, tai ei tuu ainakaan mieleen. Mutta tota ehkä olis ollu hyvä, et olis saanu sellasta rakentavaa kritiikkiä, <u>et se ennen oli ehkä vähän sellasta amatöörimaista, et sitten vaan keskityttiin et siihen et tuo paikka ei nyt oikeen mennyt tosta. Opettajatkaan ei toki ollu niin kouluttautuneita ja kehittyneitä, oli sellasta vanhakantaista opetusta.</u></p> <p>H1: Mä oon tota hirveesti yrittäny miettiä ja koittanu välttää ettei itse menis sellaseen just mistä puhuin aikasemmin. <u>Et on jotenkin tietynlaisia ihanteita vallalla ja tietty ihmiset vie niitä eteenpäin ja sitten mikä on oikein ja väärin, ei noin voi soittaa.</u> Ja itsekin on tavallaan läpikäynyt sitä prosessia että ihmisarvo tavallaan määrittyy joidenkin tiettyjen pisteiden mukaan. Et tota, kyllä varmasti kaikki vaikuttaa kaikkeen. Toivottavasti ainaki ei käyttäytyis niin kuin sillan, kun itseä on arvioitu.</p> <p>H1: Että kyllä jokainen omat virheensä tietää vähän liiankin hyvin. Et se on mun mielest yks mielenkiintoinen pointti, mikä on paljon muuttunut siin ideologiassa siihen <u>aikasempaan verrattuna, että ennen se oli sellasta DDR- käyttämistä, että ”Aaa, hän ei osaa mitään, hän on huono ihminen”.</u> Se on muuttunut hyvin toisenlaiseksi koko se arviointikulttuuri lähtökohdiltan</p>	<p><i>aiemmat arviointityylit ja käsitykset oppimisesta, ajan henki</i></p>	

H8: Mä oon ollu tyytyväinen, että oon ollu todella <u>monilla opettajilla</u> , niin oon saanu paljon vaikutteita siitä (sekä hyviä että huonoja).	<i>monipuolisuus, arvioinnin laaja kirjo</i>	Instrumenttiopettajien koulutustausta
H7: <u>Mulle ei koskaan kukaan oo opettanu sitä työskentelyä, et miten tulis harjotella</u> , et sanottiin vaan et harjoittele enemmän, eikä et miten sä saat tän menee hyvin, vaiks jonkun teknisesti haastavankin jutut. Nyt aatteen olis ollu hirveen tärkeätä et olis opetettu sitä asiaa. Et sitä mä yritän kovasti omille oppilaille opettaa, et millä tavalla pitää harjoitella ja arvioida sitä, et miten sä oot tehny tän ja millasta se työskentely on ollu, ja miks tää ei mee nyt tää paikka. Sitä mä en oo itse saanu oikeastaan koskaan, en ees omassa koulutuksessa. Sit ehkä kiinnitettiin huomiota tällasiin tulkinnallisiin asioihin, eikä niinkään oppimiseen ja oppimisprosesseihin.	<i>koulutuksen tarjoama oppi arviointiin liittyen</i>	
H4: <u>. Ja sitten meillä pitäs olla arviointiin liittyvää koulutusta, mutta nyt tän yhtiön siirtymistilanteen takia se ei oo mahdollista</u>	<i>arviointiosaaminen</i>	
H7: No ei oo (muita menetelmiä kun arviointikeskustelu), et kyl se oikeestaan on vaan sitä. Enkä oikee tiän mitä muutakaan se voisi olla, <u>ku pitää kuitenkin muistaa et tää on oppilaalle vaan harrastus</u> .	<i>musiikissa tavoiteltavat asiat</i>	
H4: Aika pitkä <u>pedagogisena ammattilaisena, että kyllä mulla on sellanen fiilis, että saamastani koulutuksesta mulla on ihan erilaista näkemystä erilailla</u> ja esimerkiksi arviointityyleistä, että mikä on niin kun järkevää, että millä tavalla pitää antaa arvio opiskelijalle.	<i>pedagoginen osaaminen</i>	
H6: Et tavallaan sillä arvioijalla täytyy olla niin <u>kun tarpeeks laaja tietämys ja käsitys siitä, että mitä hän arvioi, eli tarpeeksi musiikillista osaamista ja ymmärrystä</u> , joloinka hänellä on mahdollisuus kuvailla sitä onnistumista, et onnistuttiinko hyvin vai huonosti ja mitä siinä on parannettavaa. Että koulutushan siinä merkitsee ja se yleinen yleistietämys siitä aiheesta.	<i>ansaittu auktoriteetti, mestari—kisälli ase- telma</i>	
H3: Onhan siinä pakko olla hitunen <u>semmosta auktoriteettia, tai ansaittua auktoriteettia</u> . Niinkun sillä, joka sitä arviointia tekee, tulee olla näkemystä siitä asiasta, että se oppija pystyis ottamaan sen vastaan. Että se henkilö, joka tässä nyt puhuu, tietää siitä asiasta jotain. Et on siin sellainen tietynlainen auktoriteetti ansaittuna, et sä oot hyvä siinä mitä teet ja et sulla on näkemys mitä sä teet.		
H2: No arviojia on monenlaisia... Että kaikki on yhtä tärkeitä. Totta kai yleisö ja... Mutta ehkä tälläses tilanteessa, kun opiskellaan soittamista, <u>niin sen arvioijan oma ammatitaito, sellanen, että hän on mielellään arvostettu alan ihmisen niin antaa enemmän painoarvoa niille sanoille</u> . Et esim. meillä ammattikoulutuksessa meillä on työelämän		

edustajat, jotka antaa palautetta, jotka on alan ammattilaisia niin se on todella hyvää ja sellasta painoarvoltaan suurta		
H6: Niin... noku meidän työ on sitä, miten mä sanoisin, <u>virheiden korjaamista ja sitä sen laadun parantamista</u> ni toki me koitetaan sanoo se aina sillai et se tapah-tuis ja toinen kokee sen et haluaa myöskin yrittää	<i>opettajalähtöisyys</i>	Instrumenttiopetta-jien henkilökohtai-nen näkemys opet-tamisesta
H3: Et päästäis siitä ammatillisesta näkökulmasta, että opettajat yrittää tehdä oppilaistaan ammattimuusikkoja. Vaan tajuis sen, et ei arvioinnissa tarvi olla huolissaan niistä huipuista, kyllä ne löytää tiensä vaikka miten, <u>mutta siitä isosta porukasta, jotka saa elämänsä sisältöä, niin niistä tulis olla huolissaan</u>	<i>kokonaisvaltainen mu-siikillinen kasvu</i>	
H1: Että halu auttaa oppilasta siinä tekemisessä, siinähän tuntitilanteessa on ehdottomasti kysymys, että <u>yritetään yh-dessä löytää ratkaisuja, jos on ongelmia.</u>	<i>yhteistoiminnallisuus</i>	
H3: Sit ku ollaan sillä tietyllä tasolla, niin ne opetta-jat on tosi hyviä soittajia, ja opettajat ei oo pelkästään opet-tajia. <u>Et en mä itekkää pidä itseäni opettajana ensin, vaan se soittaminen tulee ensin.</u> H3: Kyl mä tosta pidän kiinni. Et miten mä puhun mun op-pilaiden kanssa, ja miten mä oon heidän kanssaan <u>ni se ei voi olla sellanen auktoriteettia asia, vaan yhdessä tehdään ja soitetaan.</u>	<i>tasa-arvoinen opet-taja—oppilas malli</i>	
H7: Et arvioinnin tulis siis keskittyä siihen työskentelyyn ja toisaalta siihen, et <u>miten hän on omalla tasollaan edis-tyny</u> niistä omista edellytyksistään käsin H6: Et se on hirveen paljon sitä, et miten tulisi työsken-nellä et sitä kautta, ja nykyään painotetaan opetussuunni-telmassakin sitä, et jos oppilasta arvioidaan vaikka päättö-arvioinnissa, niin painotetaan sitä, että mikä sen <u>oppilaan oma kehittyminen on ollu, ja se oma työskentelyprosessi</u> , et ei niinkään se, et miltä se kappale kuulosti H5: No siin on ehkä vähän se, että ne lähtökoh-dat, mitä mä ajattelen opettamisesta ja noin, niin ihan tär-keimpiä, <u>mitkä liittyy siihen tekemiseen, niin niitä ei voi oikein opettaa.</u> Et ne on sen verran monimutkaisia ja hen-kilökohtaisia prosesseja kun mitä tapahtuu, kun soittaa jo-tain soitinta, mut että ne lähtökohdat, missä se oma ääni sitten löytyy niin ne on aikalailla yleisiä	<i>työskentelyprosessit lop-putuloksen sijaan</i>	
H6: No näkyy se tietysti siinä, et mun täytyy ottaa huomi-oon se et mitä mä voin keltäkin vaatia, et mä tiedän et mul on esimerkiksi sellasii oppilaita jotka on oi-keesti tosi kyvykkäitä ja ketkä mä tiedän, et he pys-tyy ni sit mä vaan kiristän niikun mun linjaa ja katon kuin pitkälle mä pystyn tekee sen. Et sellaihan se arviointi peri-aatteessa tapahtuu, et heiltä mä sit siedän vähemmän vir-heitä, miten sen nyt kauniisti sanois. Eli potentiaalisilta, jotka pystyy menestyy, niin heiltä vaaditaan sit myös	<i>yksilöllisyys</i>	

<p>enemmän. <u>Eli tavallaan se taso pitää nähdä, et ei mun oo mitään järkeä vaatii samoja asioita kaikilta</u></p> <p>H8: No kun ne lapset on niin erilaisia, niin toisilla toimii paremmin ja toisilla huonommin. Toisia saa vähän huonommin motivoitua, niin sitä koittaa sitten vähän toisella tavalla. <u>Kaikille ei sovi samat tyylit.</u></p> <p>H3: <u>Et heti kun ollaan tekemisissä vähän nuorempien, vaikka ala-aste ikäisten kanssa, niin se kritiikki pitää olla sellasta et toi oli tosi hyvää mitä teit</u>, mut jos mä olisin sä, tekisin näin. En mä sano sitä lepuks, mut se et, et kaikki mitä teet on hyvää, et ohjaa ja neuvoo. <u>Ja sit näille vähän vanhemmille on sit kriittisempi.</u></p> <p>H4: Että tavallaan se, että missä kohtaa on se, että kuinka jyrkkää se palaute voi olla, <u>riippuen myös oppilaan iästä ja kehitystasosta ja siitä.</u> Että kyllä se on tosi tärkeää arvioida. Mutta sitten kun mulla on tosiaan oppilas, joka vaikka tekee B tutkintoa, joka on todella pitkällä. Niin hänen kanssa mä oon sitten huomattavasti tarkempi, et sanon ihan suoraan mut kehun myös ihan suoraan. Ja vuolaasti.</p> <p>H3: Mielummin niin, että alussa arvioidaan, keskustellaan henkilön kanssa ja <u>puhutaan niinkun yksilöllisestä opetuksesta.</u> Ja nimenomaan se on musiikkiopistossa se tärkein juttu mun mielestä. Et jokainen tulee sinne yksilönä, ja sit niinkun okei, mitä tavoitteita sulla on. Sit vähän kirjattiin ylös et haluttiin tätä tai tätä.</p> <p>H8: No voin mä sanoo niinkin raadollisen syyn, tai mä opetan sellasta soitinta, johon ei oo tungosta, tai me kuoritaan kermat kakun päältä, et aina on se parhaimmisto hiottavana. Se on osaltaan ohjannu siihen et kaikki me pidetään heistä hyvää huolta, eikä oo mitään sellasta et ”jos ei suo kiinnostosta niin otetaan seuraava”. <u>Jokaista koetaan huomioida niin hyvin, kun mahdollista ja siitä tulee varmasti se kannustavuus siihen</u></p>		
<p>H5: Päällimmäisenä asiana näkisin sen, että ennakoasetelma siitä, et miten asioiden pitäisi olla, kun soittaa, se pitäisi heittää roskiin. On asioita tietysti jonkun soittimien soittamisessa, jossa on parempi tehdä näin kuin noin, ja se tuottaa miellyttävämpiä lopputuloksia, myöskin sille soittajalle itselleen, mutta kuten mä viittasinkin jo, niin olis tärkeää et se arviointi olis taipuisaa. <u>Et otettais se ihmisen taipuisuus ja monimuotoisuus huomioon enemmän, eikä asetettais niin tiukkoja laatikoita ja kehikoita,</u> mihin ihmisten tulis hypätä tai olla niitten vankina. Vaan lähtökohtaisesti päästettäis asiat taipumaan enemmän.</p>	<p><i>taipuisuus</i></p>	
<p>H5: Mulla on ollut viimevuosina tapana tehdä yhä enemmän oppilaille henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, eli niitä tavoitteita, joita me asetetaan oppilaiden kanssa yhdessä, joskus jopa vanhempien kanssa, mutta oppilaiden ja minun kesken, niin ne on täysin henkilökohtaisia, eli täysin oppilaslähtöisiä. <u>Eli ensimmäiset lähtökohdat ovat niitä, jotka lähtevät täysin siitä oppilaasta.</u> Sitten kun on suurin piirtein selvillä se, minkälaisia tavoitteita voidaan asettaa, niin lyhyellä, kuin pitkälläkin aikavälillä, niin sitten sen</p>	<p><i>oppilaslähtöisyys</i></p>	

<p>jälkeen arvioidaan sitten niitä. Eli siis arviointi muuttuu ihan sitä mukaan, kuka oppilas on kyseessä.</p> <p>H7: Ja nyt on ajatusmaailma kaikkialla niinkun kasvatus-tieteissäkin muuttunut tässä neljäkymmenen vuoden aikana, et tota se on mennyt enemmän <u>tämmöseen oppilas-lähtöseen suuntaan.</u></p> <p>H6: kyl tietysti aina sellane positiivinen palaute on parasta mahdollista arviointia et kylhän se aina ku rehelisesti antaa sen positiivisen palautteen ni silloin yleensä se oppilas on siitä mielissään ja sit siit seuraa se positiivinen noidankehä et siihen tietysti aina pyritään, et muuten sitä kehittymistä ei oikeen tapahdu et pitää saada se motivaatio <u>sieltä oppilaasta itsestään et se lähtee sieltä sit rullaamaan</u></p> <p>H5: Et mä näkisin arvioinnin parhaimmillaan sellasena motivaation buustaajana, <u>jossa silloin kun se toteutuu mielekkäällä tavalla.</u></p>		
<p>H1: Ja sit tietysti toivon mukaan <u>päästään syvälle sellaseen musiikin emootioon ja ajatukseen siellä musiikin takana, et mitä se vaatii.</u></p> <p>H7: <u>Et jos nyt arvioidaan harrastusta,</u> niin musta se voi sit olla pikkusen rennompaa, että ei tarvi niin kauhean tiukasti joka tunnin jälkeen, että miten itse omata mielessä onnistuit.</p> <p>H5: Sen jälkeen sen musiikin kulttuurin tuomista siihen esille, se on sit vähän vähemmän henkilökohtaista, koska mä voin tuoda sit omia asioita näytille, mihin oppilaan kannattaa tutustua. <u>Et se kaikkein henkilökohtaisin asia on se oppilaan tutustuminen siihen soittimeen.</u> Se on se missä mä voin auttaa, niin kuin ihan suoraan.</p>	<p><i>emootiot ja musiikin sekä instrumentin kokeminen</i></p>	<p>Instrumenttiopettajien antama merkitys musiikille</p>
<p>H3: Se on hmm, hyvä arviointi on varsinkin pop jazz musassa, sellanen virtuositeetti ja tekninen briljeeraus, se ei oo se tärkeä asia, vaan ehkä se hyvä arviointi on sellasta joka <u>arvioi sitä kuinka persoonallista se on.</u> Et kuinka hyvin tulee se, et onks joku sellasta aidon tuntusta. Et soittaako joku henkilö niin et se on häntä itseään, et nyt sä tuot jotain uutta tähän. Ehkä semmonen.</p> <p>H1: Ja siis kyllä edelleenkin pitää kunnioittaa sitä nuottikuvaa ja pyrkii löytämään se paras mahdollinen, mutta tässä haetaan koko ajan samalla sitä oppilaan omaehtoista ja omakohtaista kokemista siitä musiikista, että rohkaistaan siihen rehellisyyteen. Et asiathan on kauheen vakuuttavia silloin <u>kun se tekijä on itse kauheen rehellinen, että ei oo pelkästään sellasta päälleliimattua ulkopäälistä tuotua.</u></p> <p>H3: Niin saattaa olla niitä omia taiteellisia ambitiesiä, ja tuo ehkä sit niitä esille liikaa, tyrkyttää sellasta omaa. Et kyl se varmaan on vaikuttanu siihen, että vaikka mulla on vahva oma taiteellinen näkemys et miltä mä haluan jonkun asian kuulostavan, niin ne huonot esimerkit autto siinä, et mä ota yhtään tähän opetustyöhön sellasta, <u>et mä yritän oppilaistani tehdä sellasta jotka</u></p>	<p><i>oppilaan henkilökotaiset musiikilliset tulkinnat</i></p>	

<p><u>toistaa mun juttuja</u>. Mä vaan tarjoon sitä mitä mä osaan mahdollisimman laajasti.</p>		
<p>H6: No kyllä sillä on merkitystä, että helpostihan me kaikki kuvitellaan kaikenlaista, että kyllä sitten ne toiset korvat ja silmät on siinä tosi paljon merkitystä. <u>Mutta kylhän se silti saattaa olla vähän valheellista, et kyllä siinä silti tarvitaan se toinen ihminen yleensä sitten antamaan se toinen näkemys.</u></p> <p>H4: Noku se arviointi on tietty sitä, et <u>koko ajan pitää kehittää sitä soittamista.</u></p>	<p><i>musiikillisten taitojen opettaminen</i></p>	
<p>H6: Eikä niin ikään se et jokin lautakunta kokoontuu ruotimaan sun soittoa vaan että se, et kyl mä liputan sen puolesta, et tää on esittävää säveltaidetta, että koulutetaan lapsia ja nuoria siihen, että on niitä esiintymisiä paljon ja se on se juttu. Et mä oon nyt harjoitellut niin paljon et mä pääsen esiintymään, et se on se mun tavoite tässä työssä. Et tavallaan se on arviointia, et silloin koetaan et sä oot tarpeeksi hyvä tulemaan minun kanssa soittamaan, et sellanen tuntuu hyvältä et mentäs enemmän siihen, et se <u>arviointi olis sitä et mitä enemmän sä pääset esiintymään ni sen ahkerampia sä olet ollut ja palkintona olis se et sä pääset esiintymään</u></p>	<p><i>esiintyminen</i></p>	
<p>H4: arvioinnin kriteerit pitäisi olla hyvin selvillä niin, että esim tänäänkin, kun meen 21.10 <u>kohdataan opiske- lija niin meillä on kriteerit käytettävissä. Että mitä tarkoittaa jos saa viitosten, kun saa nelosen.</u></p> <p>H1: Onhan se (OPS) toki tärkeä. Et kyllä valtiovallan ja kaikkien tukijoiden suuntaan. Et tottakai sellanen yleisohjeistus tulee olla. Mä oon henkilökohtaisesti sitä mieltä, että se meidän ops sinne tpops puolelle, ni se on kauheen yksinkertainen runko ja se mahdollistaa monenlaisia polkuja. Et se ei tavallaan kiellä ketään tekemästä asioita, vaan se mahdollistaa. Niin mä suhtaudun siihen ihan positiivisesti, et se olis toimiva pohja tälle nykyisellekin oppilaitokselle opetussuunnitelmapohjaksi</p> <p>H5: Täs on sellanen puoli tässä arvioinnissa, että mitä mä vähän arvelinkin, että siinä käy, että jos se on ollut toi opetussuunnitelmakin se peruslähtökohta, <u>että sitä arvioidaan mitä tehdään, niin siten se menee. Ja silloin sitten käy myöskin niin, että se on hyvin olennaista, että mitä sitten tehdään</u></p> <p>H3: Mut must tuntuu et se <u>Opsin rooli</u> on aikasemmin ollu paljon vähäisempi, ainakin mitä ite on sitä luku- kenu ja tuijottanu.</p>	<p><i>opetussuunnitelman rooli tavoitteen asettelu- lussa</i></p>	<p>Ylemmän tahon vaikutus</p>
<p>H7: Että yhdessä pohdittais <u>kollegiaalisesti</u>, mitä ne sisältää ne arvionnin kriteerit meidän näkökulmasta</p> <p>H8: Mut oon mä sitä mieltä et sellasen <u>yhtenäisyyden takia vois olla ihan kiva</u>, jos meillä olis joku kirjallinen kaavake</p>	<p><i>yhtenäiset ja yhdessä luodut arviointikriteerit</i></p>	

<p>mihin olis kirjattu pääkohdat, mitkä olis yleispätevät ja siellä olis vaikka soittoasento, rytmin käsittely ja tän tyyppiset asiat, jotka on samoja soitinryhmästä huolimatta</p> <p>H3: Kyl mä huomaan itekin, et kaipaisin semmosta mitä on, sanotaanko vaikka psykologeilla, eli työnohjausta. Et olis kiva enemmän keskustella, <u>me keskustellaan kyllä kollegojen kanssa</u>, mut olis tavallaan jotenkin tosi tärkeä saada sitä.</p> <p>H3: No meillä pop jazz puolella arvioidaan noilla systeemeillä, millä mainitsin. Toki sinne mahtuu varmasti kaikenlaista muutakin, mutta emmä kaikesta ees ole tietoinen. <u>Et toki meillä ollaan työyhteisökokouksissa keskusteltu näistä.</u></p>		
<p>H1: . No sitten miten se vaikuttaa sitten siihen arviointiin, niin emmä tiedä. Mä luulen, että me ollaan arvioitu ihan <u>oppilaslähtöisesti</u> riippumatta siitä, minkälainen se ops:n tekstiosuus on sit ollutkaan. Sit täytyy tietysti muistaa, ettei se (ops:n teko) oo niin juhlallista kivitalujen hakkaamista, että sehän on sellasta elävää ohjeistustakin ja sitä pitäis sit jatkuvasti päivittää.</p> <p>H5: meillä on ollu sellasta arviointikulttuuria, et meille tulee paljon ulkopuolelta edellytyksiä, ja tarkkojakin raameja ja rajoituksia et mikä on hyvää, ja mihin pitäisi pyrkiä ja noin, niin musta olis kiva nähdä sellasta, <u>missä jokainen ihminen otettaisiin yksilönä</u></p> <p>H7: No kyllä ne on, ja se on just se, et mihin se arviointi kohdistuu, mut se kyllä oli jo siinä aikaisemmassakin Opsissa oli se sama ajatus, et arvioidaan sitä <u>oppilaan omaa etenemistä ja oppimisprosessia.</u></p> <p>H5: No se on ollu lähtösin ehkä sellasesta ylhäältäpäin tulevasta, niinkun hierakkisista lähtökohdista, missä niinkun asiantuntijat kertoo opetusministeriössä, et mitkä asiat on tärkeitä ja sen jälkeen opettajat sit opettaa niitä, ja vaatii ja edellyttää niiltä oppilailta ja näin edespäin, niin pahimassa tapauksessa se oppilas saattaa jäädä sellasen norsun alle. Tai tosi ison painolastin alle, <u>joka ei sit taivukaan sen oppilaan tarpeisiin, eikä oo sen oppilaan hyväksi</u></p> <p>H3: Siellä mentiin mun mielestä just oikeeseen suuntaan, että rehtori jopa sano, et älkää tehkö <u>niitä kurssitutkintoja</u> niin paljoa, et ei se kerro oikeastaan mitään.</p>	<p><i>yksilöllisyys ja yksilöllisen tavoitteen asettelu</i></p>	
<p>H4: <u>Mutta mun mielestä tällä hetkellä se ei ole selkeää</u>, että sen tulis olla niin selkeä, että mä pystyn ymmärtämään. Että kun ne on sellaset yleiset liirum laarumit, mitä arviointiin on kehitetty, niin ne ei palvele sellasenaan. Et ne pitäis kirjottaa vielä paremmin auki, et mitä siihen kuuluu minkäkin soittimen kohdalla et sen pitäis olla vaan selvemmin. Et siinä on kyllä yks sellanen, mitä mä viimeksi tänään mietin.</p> <p>H5: mutta toisaalta <u>mikä on sen opettajan henkilökohtainen näkemys siitä sen työn lähtökohdista</u>, niin en mä muista koskaan et minkään oppilaitoksen johdon puolelta olis tullut minkäänlaista viestiä siitä, että miten hänen tulisi se työnsä tehdä tai ajatella siitä. Kyl tätä on</p>	<p><i>opetussuunnitelmalla ei roolia → opetussuunnitelman vaikeaselkaisuus, autonominen asema</i></p>	

<p>saanut tehdä ihan todella rauhassa ja muodostaa käsityksensä ihan rauhassa</p>		
<p>H7: No kyllä silläkin varmaan on rooli, ja meil on aika erilaiset Ops:it ja ne tulisi saada yhenmukaisiksi, et se on se ongelma tässä nyt.</p> <p>H3: <u>Tässä uudessa firmassa on ammatillinen ja taiteen perusopetus</u>, niin siinä on sellanen harha, että niitä ammatillisia oppilaita on 100, ja musiikkiopisto puolella varmaan 1300, niin se fokus on fifty-fifty, eikä se oikeen palvele. Et se arviointi on vähän sellasta, et se tulee sieltä ammatilliselta puolelta.</p>	<p><i>organisaatiomuutos</i></p>	
<p>H7: <u>No, se on varmaan, kun tässä on vuosien varrella itsenkin muokkautunut ja kehittynyt</u>, ja oma suhtautumistapakin muuttunut vähän. Se on helposti nuorella opettajalla varsinkin tässä musiikissa, et kun on itse ollut lahjakas, ja koulututtanut, ja aluks luulee et kaikki oppilaat on sellasia et oppii nopeesti kaikki asiat ja sit kun se arkitodellisuus onkin aika eri, niin siinä voi tulla sellanen pieni shokki, et arvioikin vaan sitä soittamista</p> <p>H1: Et kyl mä sen tunnistan itsestäni, <u>että varsinkin nuorempana mä oon ollut jossakin asioissa aika ehdoton. Mut se lienee aika luonnollinen kehityskaari, et täytykin olla aika sellanen mustavalkonen kehityskaari, mist sitten lähetään kehittymään johonkin suuntaan</u>. Ehkä jotkut on niin kaukaa viisaita, et ovat tienneet mistä lähdetään kehittymään, mut en kyl itse oo ollu nuorempana niin järkevä. Et se on tapahtunut kyl asteittain se muutos itsellään, et inhimillistää asioita</p> <p>H6: No musta tuntuu siltä, et <u>varmaan ihan tosi nuorena se on varmaan ollu sellasta, no nuoren ihmisen, et ei välttämättä kauheen niinkun tiukkaa</u>. Mut sit must tuntuu, kun on alkanu enemmän opettaa ja ollu siin viel sit suht koht nuori ni on se kuitenkin ollu sellast tiukempaa. Must tuntuu et nyt kun on tullu ikää lisää ni se on lieventynyt, et se ei varmaa oo mitää sellast tiukkaa. En mä nyt osaa sanoo, et itest tuntuu etten mä oo koskaa ollu mikään tiukka tai jyrkkä, mut sitku taaksepäi miettii et kyl varmaan on pehmentynyt iän myötä.</p>	<p><i>oman arviointitavan muutos uran alusta nykyhetkeen</i></p>	<p>Instrumenttiopettajien työuran antama kokemus ja hiljainen tieto</p>
<p>H5: Ehkä siinä on kans sellanen, että kun on <u>pitkä työura, niin sitä on ehtinyt nähdä jo kaikenlaisia ihmisiä</u>. Ja mitä enemmän näkee semmosta moninaisuutta, niin sitä suvaitsevammaksi sitä tulee. Ja tarkkanäköisemmäksi sen suhteen, että hän on tollanen, ja hänessä on tollasia ominaisuuksia, ja kun on nähnyt monta sen kaltaista ihmistä, niin sitä tajuaa, että eihän se pädekkään tässä, että vaikka se on ihan samankaltainen kuin toi toinen.</p>	<p><i>pitkä työura</i></p>	

<p>H6: Et kun on niin monenlaisii kokemuksii, et kaikki se oma <u>elämänkokemus</u> ja se vaikuttaa kyl siihen et miten siten arvioi.</p> <p>H8: <u>No mä oon tätä työtä jo aika kauan tehnyt, jo vuodesta -92 ja se käytäntö on hionut sitä, miten kannattaa tehdä.</u></p> <p>H5 No siis, jos aatellaan et ihmiset on jo tehneet jotain tullessaan mun opetukseen, niin mä suhteutan sen oppilaan tekemisen siihen, et <u>millanen kokemus mulla itelläni on</u>, et miten se suhde voi siihen soittimeen kehittyä mahdollisimman henkilökohtaiseksi ja luontevaksi</p>	<p><i>ammattitaito ja tiedon määrä</i></p>	
<p>H4: Ja tietysti sen <u>arvioinnin lähtökohtana on se luottamus</u>, että se perusturvallinen oppilas opettaja suhde, kun mehän ollaan one to one tilanteessa, niin meidän täytyy lähtee siitä, että se oppilas kokee olevansa turvassa siinä arviointitilanteessa. Et sillen se oppilas pystyy ottaa vastaan palautetta, joka ei aina ole välttämättä positiivista</p> <p>H1: Niin ehkä just se, että arviointi säilyis mahdollisimman avoimena ja rehellisenä ja <u>et ihmiset kunnioittais, tai siis tottakai kunnioitetaan kaikkia osapuolia</u>. No se on siis jokaisen aikuisen arvioitsijan vastuulla, että puhuu suunsa puhtaaksi ja puhuu sen mitä on ajatellut ilman, että pelkää että nyt varmaan loukkaan tota. Et varmaan kannattais aina muistaa se et puhutaan asioista, et onhan nää herkkiä asioita kun tää on moneen suuntaan henkilökohtasta, et siin ei oo pelkästään se oppilas tai oppija vaan sitten on hänen opettajansa ja muuta lähijoukkoa. Et siinä on kuitenkin oppilaan edusta ja hänen tulevasta oppimisestaan kysymys. Että siinä ei synny mitään eturistiriitaa.</p> <p>H1: Mut sit mä mietin itse, et sillai jälkikäteen siin on kuitenkin takana suuri välittäminen, et tää ei ehkä saisi meilläkään pyöristyy siihen et kaikki on aina kivasti. Et kyllähän sekin on välittämistä, <u>et luottamuksen osotus</u> että opettajakin saattaa purkautua. Et se on sille oppilaallekin tärkeä, tottakai siin pitää osata lukee sitä oppilasta et kuka kestää sen, et ei kaikki tollasta ees kestäkkään et toiset voi traumatisoituu loppu iäksi. Ja toiset taas tarvii sellasta potkimista.</p>	<p><i>kunnioitus</i></p>	<p>Instrumenttiopettajien arviointia ohjaavat arvot</p>
<p>H7: Se onkin musiikissa se vaikein, koska on niin paljon <u>tulkintaeroja</u>, mutta tietenkin se, et onhan siinä tällaista, et jos se ei mee sujuvasti, niin on siitä harjoittelussakin pakostikin puutteita.</p> <p>H6: No, niin no ei sa ainakaan saa mennä liikaan kenenkään <u>henkilökohtaisiin ominaisuuksiin</u>, et aika sellasella yleisellä tasolla. Mut sit kuitenkin tietysti kun on kysymyksessä henkilökohtaisista asioista, et miten kukakin soittaa, niin kyllä siinä on pakko jollain tavalla sitäkin arvioida. Ehkä sit nojautuu vaan sellasiin yleisiin kauneuskäsitteisiin ja siihen, miten on tapana ajatella että mitäkin musiikkityyliä soitetaan.</p> <p>H5: Me tehdään paljon tällasia arviointeja, missä ei kesitytä siihen, että teitkö sä nyt huonosti vai hyvin, vaan tehdään kylmän rauhallista analyysia siitä, että jos tota kyynärpäättä liikuttais muutaman sentin tonne, niin</p>	<p><i>henkilökohtaisuus</i></p>	

<p>kaikki olis vähän paremmin. <u>Eli silloin se arviointi ei ole sitä, että arvoidaan sitä ihmistä, tai arvotetaan, et se ei oo sellanen ihmisarvokysymys se soittotaito, onneksi.</u></p> <p>H3: Tietenkin arvioinnissa on aina se, et mihin sitä verrataan. Et verrataanko omaan tekemiseen, vai siihen et miten onnistui viime vuonna tai miten vaikka Turun tai Suomen parhaat soittajat tekee. Et <u>mihin sitä verrataan, et sehän on niinkun suhteellista. Et ehkä oman tekemisen arviointi ja miten se suhtautuu niinkun musiikkielämään muualla.</u></p>		
<p>H4: No ilman muuta se on se eettinen käsitys siitä, että miten etikka ja moraali. Että mun mielestä ihan tällaisissa normi kohtaamistilanteissa niin <u>hyvät käytöstavat ja kohteliaisuus ja sellanen niin kun inhimillisuus.</u> Että ei me opettajina millään alalla voida tehdä niin, että me ruvetaan pröystäilemään,</p> <p>H3: <u>Ei sovi näyttää yhtään, vaikka olisikin kuinka turhautunu et nyt junnataan vaan paikallaan,</u> et täytyy vaan tehdä omassa päässä niin ettei vaan ala mitään omia ambitiesia tyrkyttää kenellekään.</p> <p>H1: Se on oikeestaan arvioijan vastuulla, että millä tavalla hän ottaa sen tehtävän itselleen ja <u>miten hän suhtautuu siihen.</u> - -. Että sillähän on valtavan iso merkitys siihen. Että voihan siihen ottaa sellasen ”hällävälä” tyylin tai sitten on sellanen täti moonika, että kaikki on kivaa tai että on sellanen gerberosamalli, et jos sattuu ole paha päivä niin kaikki tuntuu huonolta. Ei vaikaan, ei siihen saa selaset asiat vaikuttaa.</p> <p>H4: . Tämä, että tosiaan mä olen pyrkinyt siihen, etten mä missään tapauksessa suosi ketään ja yritän pitää sen mahdollisimman <u>neutraalina ja reiluna sen palautteen.</u> Mä kyllä sanon suoraan ja mä perustelen sitten. Ja mä kehun paljon, et mä oon ajatellu että mä käytän sitä vanhaa hampurilaismallia.</p>	arvioinnin antotapa	
<p>H6: No just sitä, että on vastuussa siitä <u>mitä sanoo tai näyttää malliks.</u> Et tietysti opettajana jos näyttää malliks ni sen pitää olla mahdollisimman laadukasta, jotta on hyvä malli. Ja sitten jos sanoo jotain ni pitää olla sellai vastuullinen, siitä mitä sanoo et kehittääks se sitä oppijaa vai käykö huonomin</p> <p>H1: Et kyllä mä näkisin sen asian niin, et mitä tässä nyt on vuosien saatossa näkynyt jo pitkään niin ihmiset tosi <u>hienosti suhtautuu siihen tehtäväänsä.</u> Et näkee sen merkityksen kyllä.</p>	arvioijan rooli	